

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**INITIER À L'ÉTHIQUE DE LA DISCUSSION EN FRANÇAIS, LANGUE
D'ENSEIGNEMENT: POUR UNE APPROCHE ÉTHIQUE DE
L'ARGUMENTATION EN COMMUNICATION ORALE**

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCES DES RELIGIONS

PAR
MARILYN BAILLARGEON

JUIN 2008

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce projet de recherche n'aurait pu être possible sans l'expertise et l'encadrement de Nancy Bouchard, professeure-chercheure en didactique de l'éducation éthique et morale à l'Université du Québec à Montréal. Sa passion pour l'éducation et son engagement professionnel représentent une source d'inspiration intarissable.

Nous soulignons également la contribution financière du *Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture*.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	v
RÉSUMÉ.....	vi
INTRODUCTION.....	I
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	8
1.1 La réforme de l'éducation : une formation adaptée au XX ^e siècle	9
1.2 La prise de parole en tant qu'acte de citoyenneté.....	12
1.2.1 Les visées, orientations et composantes du programme-cadre	12
1.2.2 Le domaine des langues et le programme de français.....	22
1.2.3 Entre les programmes : Un fil rouge qui se perd	29
1.3 Communiquer oralement selon des modalités variées	31
1.3.1 L'argumentation.....	32
1.3.1.1 Argumenter suivant une structure logique : le courant linguistique.....	33
1.3.1.2 L'art de convaincre : argumenter « devant » les autres.....	36
1.3.1.3 Argumenter « avec » les autres.....	39
1.3.2 Entre le programme-cadre et le programme de français : un fil rouge à renouer .	40
1.4 Énonciation de la thèse	43
1.5 Démarche, intentions et limites de la recherche	46
CHAPITRE II	
L'ÉTHIQUE DE LA DISCUSSION.....	49
2.1 L'intersubjectivité, une réponse possible au problème de la rationalité moderne	49
2.2 Les usages de la raison pratique	55
2.2.1 Le dispositif de discussion	55
2.3 L'éthique de la discussion en tant qu'approche argumentative en classe de français .	71

CHAPITRE III

COMMENT L'ÉTHIQUE DE LA DISCUSSION PEUT INSPIRER UNE APPROCHE
ÉTHIQUE DE L'ARGUMENTATION EN FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT 74

3.1 L'éthique de la discussion à l'école : une intégration possible 74

3.2 Développer une éthique communicationnelle en classe de français 78

3.3 L'élève et la délibération démocratique: une initiation possible et souhaitable 87

3.4 Enseigner l'argumentation dans une perspective éthique en s'inspirant de l'éthique de
la discussion 93

CONCLUSION 97

APPENDICE A

PFÉQ - TABLEAU SYNTHÈSE DU PARCOURS DE FORMATION GÉNÉRALE 101

BIBLIOGRAPHIE 102

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CSE – Conseil supérieur de l'éducation

MELS – Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ – Ministère de l'Éducation du Québec

OCDE – Organisation de coopération et de développement économique

UNESCO – Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

PFEQ – Programme de formation de l'école québécoise

RÉSUMÉ

Ce projet de recherche poursuit l'objectif d'offrir aux enseignants et aux enseignantes de français une nouvelle approche en didactique de la communication orale qui leur permettrait d'exploiter la dimension éthique de l'argumentation, un discours dont l'apprentissage demeure incontournable dans le déploiement d'une pensée réflexive et dans l'exercice d'une citoyenneté responsable. Nouvellement implanté au deuxième cycle du secondaire, le *Programme de formation de l'école québécoise* réitère, en effet, l'importance d'offrir à l'élève une formation adaptée aux exigences du 21^{ème} siècle qui lui permettra de s'épanouir à la fois en tant que personne, travailleur et citoyen. Si l'ensemble de la communauté éducative doit veiller à la formation de la pensée critique et initier les élèves à la participation publique, l'enseignement du français ne peut négliger le rôle qu'il doit jouer en la matière puisque la langue, au-delà des symboles et des codes qui la composent, représente aussi un acte de citoyenneté. Pour que l'usage de l'argumentation en classe de français ne se situe pas exclusivement dans une perspective logique ou rhétorique, nous soumettons la thèse selon laquelle l'éthique de la discussion de Jürgen Habermas pourrait représenter une approche prometteuse pour que les élèves apprennent à argumenter « avec » les autres. Puisqu'elle propose d'expérimenter une procédure argumentative dans un contexte communicationnel dédié à l'intercompréhension et à la résolution collective de problèmes, nous sommes d'avis que l'éthique habermassienne de la discussion permettrait de renouer le fil rouge entre les composantes du programme-cadre et celles du programme de français, langue d'enseignement. Présenté sous la forme d'une dissertation argumentative, ce mémoire s'inscrit donc du côté des sciences de l'éducation puisqu'il conjugue la didactique de deux disciplines : l'enseignement du français et l'éducation éthique/morale/citoyenne.

Mots-clés : Français, Argumentation, Enseignement, Habermas, Communication orale

INTRODUCTION

Au Québec, pour que l'éducation prépare les adultes de demain à relever les défis que leur réserve le XXI^e siècle, le ministère de l'Éducation a procédé à une réforme majeure du curriculum scolaire visant l'accomplissement, l'intégration et la réussite de tous les élèves. Devant cet objectif, l'école québécoise s'est vue attribuer la mission d'instruire, de socialiser et de qualifier les élèves qui lui sont confiés. Pour y parvenir, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) insiste dans son nouveau programme de formation pour que les interventions éducatives convergent vers l'atteinte de trois visées de formation, soit celles relatives à la construction d'une vision du monde chez l'élève, à la structuration de son identité ainsi qu'au développement de son pouvoir d'action (MELS, 2007a).

Dans ce contexte de renouvellement des orientations, des politiques et des pratiques éducatives, la réflexion québécoise en matière d'éducation rejoint celle émise par bon nombre de pays occidentaux et organismes internationaux tels que l'OCDE et l'UNESCO. À ce titre, la réforme pédagogique s'inspire ouvertement des quatre piliers fondamentaux de l'éducation selon l'UNESCO. Ces derniers traduisent, d'ailleurs, le fait que l'école doit non seulement assurer l'acquisition d'un « savoir », mais également celle d'un « savoir-faire », d'un « savoir-être » et d'un « savoir-vivre-ensemble » qui permettront à l'élève, ensuite, de mieux « apprendre à entreprendre », « une exigence [du XXI^e siècle] qui complète par un impératif de solidarité l'impératif d'authenticité implicite dans les quatre autres obligations » (Mayor, 1998, p. 5). En d'autres mots, pour que l'école québécoise puisse assumer sa mission d'éducation, elle doit s'assurer de « [...] donner à l'élève les moyens de se construire, de devenir une personne capable de juger, de choisir, d'agir » (Brossard, 1991, p. 26).

Dans le cadre de ce projet, force est de souligner « l'importance cruciale » accordée par le MELS à « [...] la maîtrise du français tant comme un facteur de réussite, d'insertion sociale et professionnelle, que de participation active, libre et responsable à la vie civique » (CSE, 2001, p. 4). Dès 1997, le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, dont les

conclusions ont grandement influencé la réforme scolaire, insistait déjà sur l'importance de solliciter, en classe de français, la pensée critique, réflexive et personnelle afin de « conduire l'élève à se dire lui-même » (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997). Que ce soit pour s'exprimer, pour communiquer, pour créer ou pour structurer sa pensée ou son identité (MELS, 2007e, p.15), l'apprentissage de la langue se compose à la fois « des objets d'apprentissage, des assises pour la communication, des sources de partage propices au développement de l'identité et des ressources pour une pleine participation à la vie démocratique, culturelle et sociale » (MELS, 2007e, p.1).

Pour que l'enseignement du français en tant que langue d'enseignement ne se situe pas exclusivement dans la perspective d'une « maîtrise des textes et des codes » et d'« organisation d'entités linguistiques », cet enseignement doit également proposer des situations d'apprentissage où l'élève a la possibilité de prendre la parole dans un esprit de dialogue pour mieux résoudre collectivement certains problèmes. Or, nos recherches sont venues confirmer nos intuitions et réserves à titre d'enseignante et d'auteure de manuels didactiques approuvés par le MELS dans le cadre de la réforme scolaire.

De nos diverses expériences professionnelles émergeait, en effet, l'intuition selon laquelle l'enseignement du français, langue maternelle, ne pouvait se résumer à la maîtrise de diverses structures textuelles : narrative, descriptive, explicative et argumentative, poétique et dramatique. Au-delà du « texte » et du « discours », nous cherchions les ressources théoriques et pédagogiques qui nous permettraient aussi de considérer la prise de parole en tant que moteur de la pensée critique et de la démocratie. Bien entendu, cette manière plus citoyenne de concevoir la classe de français se traduisait par une prédilection pour le recours à l'argumentation, elle-même motivée par « un objectif transversal de former des citoyens lucides [...] où domine l'idée d'utilité sociale » (Dufays, 2007, p. 69). Dans un même ordre d'idées, Nysenholc et Gergely précisent, quant à eux, que l'argumentation représente bien plus qu'un simple objet académique : « [...] c'est le commerce humain, l'échange des consciences, la recherche commune du mieux, la tolérance de la différence non violente,

l'exercice de la liberté de pensée et de l'indépendance de jugement; c'est la pratique même de la démocratie » (Nysenholc et Gergely, 2000, p. 7).

Guidées par ces considérations, nos recherches s'inscrivent dans cette volonté d'actualiser, en classe de français, les visées du programme de formation en ce qui a trait à l'importance de veiller à la formation personnelle et citoyenne des élèves. Pour ce faire, nous nous attarderons à l'enseignement de l'argumentation et, plus précisément, aux avantages liés à l'exploitation de sa dimension communicationnelle. Ce projet de recherche tentera de justifier en quoi l'intégration d'une approche discursive, issue de la philosophie morale, représenterait une approche novatrice dans l'enseignement de l'argumentation en communication orale.

Intitulé « Initier à l'éthique de la discussion en français, langue d'enseignement: pour une éthique de l'argumentation en communication orale », ce mémoire poursuit l'intention d'offrir aux enseignants de français une nouvelle avenue didactique qui leur permettrait d'enrichir l'enseignement de l'argumentation, discours dont l'apprentissage demeure incontournable au deuxième cycle du secondaire. À cet égard, le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) prône d'ailleurs une formation décroisonnée et précise, dans l'optique qui nous concerne, que le domaine des langues et celui du développement personnel « [...] contribuent de façon privilégiée à la prise de conscience de la diversité des options et des croyances, à la distanciation par rapport à ses propres modèles de référence et à la prise de parole dans un esprit de dialogue » (MELS, 2006, p. 29).

Bien entendu, nous sommes consciente que cette proposition peut sembler s'inscrire à contre-courant des pratiques actuelles en enseignement du français. Depuis plusieurs années, les efforts se concentrent sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture afin de contrer la piètre qualité du français chez les jeunes (MEQ, 1992, p. 3), une situation régulièrement dénoncée dans l'actualité. Or, nous sommes d'avis que l'apprentissage de la communication orale doit également faire l'objet d'une concertation au sein du milieu scolaire. En effet, il convient de souligner, à l'instar de Lafontaine (2007), quelques bonnes raisons d'enseigner l'oral au secondaire : on parle et on écoute plus qu'on écrit ; la langue orale représente un outil de

communication ainsi qu'un véhicule de la pensée, de la culture et des apprentissages ; l'oral est synonyme de socialisation ; l'oral permet de développer son identité et représente ainsi « une porte d'entrée tout indiquée pour travailler l'éducation à la citoyenneté dans toutes les disciplines » (Lafontaine, 2007, p. 6) ; l'oral permet à l'enseignant de s'effacer et de laisser la place à l'élève et, finalement, l'oral représente un défi intéressant et stimulant pour l'enseignant et pour l'élève. Pour toutes ces raisons, nous sommes donc d'avis que les enseignants auront tout avantage à disposer d'une panoplie d'approches leur permettant de favoriser le développement de la compétence à « communiquer oralement selon des modalités variées » puisque celle-ci figure parmi les compétences transversales à promouvoir. Cependant, il va sans dire que l'enseignement du français demeure un domaine incontournable dans la promotion de la qualité de la langue orale puisque cette dernière représente l'une des compétences disciplinaires à acquérir en français.

Alors que le cheminement scolaire au secondaire vise à offrir aux élèves une formation qui leur permettra de s'actualiser comme personne, travailleur et citoyen, nous soumettons la thèse selon laquelle le domaine des langues aurait tout avantage à s'inspirer des approches issues du domaine de l'éducation éthique surtout en ce qui a trait à l'argumentation afin que les apprentissages réalisés ne soient pas que d'ordre linguistique, mais également éthique afin qu'ils s'inscrivent, tel que préconisé par le CSE, dans une perspective socio-éducative et d'éducation à la citoyenneté (CSE, 2001, p. 4). Lieu d'apprentissage des bons usages de la langue, la classe de français devrait aussi constituer un environnement propice au vivre-ensemble et à la citoyenneté, notamment par l'intermédiaire de la discussion, du débat, de la résolution collective de problèmes. À ce titre, le présent projet réitérera l'importance d'offrir aux élèves des situations de communication orale où ils sont appelés à argumenter « avec » les autres afin de devenir progressivement aptes à résoudre collectivement des problèmes.

Notre mémoire se veut avant tout didactique au sens où il propose une approche éthique de l'argumentation en français, langue d'enseignement. Il s'agit, en effet, d'une réflexion qui se situe dans le domaine de la didactique « science charnière entre les deux grands domaines des savoirs disciplinaires et de l'enseignement apprentissage » (Simard, 1993) tout en conjuguant

deux disciplines : le français, langue d'enseignement, et l'éducation éthique/morale/citoyenneté¹. À cet égard, mentionnons que nos recherches en ce domaine nous ont conduite à consulter des auteurs en philosophie morale et politique, mais aussi en sciences du langage et de la communication. De plus, certains travaux en didactique des langues et en éducation éthique ont suscité notre intérêt puisqu'ils s'inscrivent dans la même perspective que celle adoptée dans le présent projet de recherche, soit celle de proposer une approche s'inscrivant dans une éthique de la communication orale, de la discussion.

Ce projet ne peut être situé dans les pratiques, nouvelles ou traditionnelles, de recherche en éducation puisque les classifications telles que qualitatives/quantitatives, théorique/appliquée ne correspondent pas à la démarche adoptée. Toutefois, soulignons que notre projet emprunte à la fois à la dissertation argumentative et à l'analyse critique en recherche spéculative en sciences de l'éducation (Van der Maren, 1995) puisqu'il a pour objectif « de proposer des améliorations, des reformulations, des compléments » au programme de formation et, plus spécifiquement, au programme de français, langue d'enseignement. Or, cette démarche sera rendue possible après avoir mis « en évidence ses lacunes, ses contradictions, ses paradoxes » (Van der Maren, 1995, p. 146). Finalement, elle se distingue de ce dernier type de recherche, car elle ne cherche pas à identifier une « théorie émissaire » à dénoncer pour son « inconsistance-incohérence ».

Intitulé « Problématique », le premier chapitre de notre mémoire fera brièvement état des visées de formation et d'une des intentions éducatives émises par le MELS relative à la promotion du vivre-ensemble et de la citoyenneté. Ces considérations nous permettront de comprendre préalablement comment l'école québécoise entend former les nouvelles générations pour que celles-ci soient en mesure de relever avec succès les défis du XXI^e siècle. Dans un même ordre d'idées, nous aborderons la question de l'école en tant que lieu d'émergence du citoyen tel qu'entendu dans le PFEQ, notamment par l'apprentissage de la

¹ Tel que le souligne Bouchard, au-delà des multiples appellations désignant « une éducation soucieuse de contribuer au développement des jeunes en tant que sujets éthiques » et « bien que les objectifs puissent diverger d'une appellation ainsi que d'un auteur à l'autre, il n'en demeure pas moins que la visée commune est celle de former la personne au mieux-être et au vivre ensemble » (Bouchard, 2002, p. XV).

prise de parole. Nous présenterons également deux modèles de l'argumentation – l'un logique, l'autre linguistique – afin de mieux comprendre leur influence respective sur le programme de français, plus précisément en communication orale. En somme, le premier chapitre de ce mémoire présentera l'univers interdisciplinaire dans lequel s'inscrit l'avancement de nos recherches en ce qui a trait à l'enseignement de l'argumentation ainsi que les visées éducatives qui motivent, au Québec, l'enseignement de ce type de discours en communication orale. À l'instar de la problématique abordée, nous soumettrons, finalement, la thèse à l'effet que l'approche argumentative préconisée par J. Habermas, dans le cadre de sa théorie discursive de la morale, pourrait favoriser le déploiement chez les élèves d'une rationalité communicationnelle.

Intitulé « L'éthique de la discussion », le deuxième chapitre du présent mémoire sera, quant à lui, entièrement consacré à la présentation de cette approche dont le dispositif de discussion permettrait, selon nous, d'engager les élèves dans une démarche de résolution collective de problèmes et, de surcroît, de les initier à l'exercice de la citoyenneté. Dès lors, nous tâcherons de démontrer comment et pourquoi le recours à une telle approche contribuerait au développement, chez les élèves, de leurs compétences communicationnelles, disciplinaires et transversales. La présentation de la théorie habermassienne de l'agir communicationnel qui sous-tend l'éthique habermassienne de la discussion nous permettra, ensuite, de comprendre en quoi l'utilisation d'une telle approche en classe favoriserait l'atteinte des visées de formation prescrites pour l'ensemble de la communauté éducative dans le cadre de la réforme scolaire.

Notre troisième chapitre, intitulé « L'éthique de la discussion en tant qu'approche argumentative en français, langue d'enseignement », justifiera l'apport d'une telle éthique de l'argumentation en didactique du français, langue d'enseignement. Pour ce faire, nous nous attarderons également aux habiletés communicationnelles et aux conditions préalables à son utilisation auprès des élèves. S'inscrivant dans une perspective notamment pragmatique, Habermas propose, en effet, maintes considérations d'ordre procédural nécessaires à l'édification de ce qu'il qualifiera de « communauté idéale de parole », laquelle sera ensuite

transposée au contexte éducatif par certains chercheurs. Agrémentée d'exemples, la synthèse de notre argumentaire confirmera, donc, l'intérêt de recourir à une approche comme l'éthique habermassienne de la discussion pour enseigner le discours argumentatif en français, langue d'enseignement. Pour parvenir à développer la compétence des élèves à argumenter « avec » les autres afin de résoudre collectivement diverses problématiques, il convient également d'exposer les conditions nécessaires à sa réalisation en contexte scolaire. En conclusion, nous ouvrirons sur des avenues à explorer dans le cadre de recherches ultérieures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Alors que les finalités du nouveau PFEQ insistent sur l'importance de la prise de parole en tant qu'acte de citoyenneté et du rôle de la langue d'enseignement à cet égard, nous constatons que cela ne se traduit pas au sein même du programme disciplinaire de français, langue d'enseignement. De fait, la compétence à communiquer oralement en français, langue d'enseignement, à travers son volet lié au développement de la pensée critique, se limite à l'apprentissage de procédures argumentatives inspirées de la logique et de la rhétorique. Or, tel que nous le verrons, l'apprentissage de la prise de parole en tant qu'acte de citoyenneté nécessite l'apprentissage d'un autre type d'argumentation, soit une éthique argumentative par laquelle les élèves s'initieraient à la résolution collective de problèmes collectifs en apprenant à argumenter « avec » les autres.

Pour ce faire, le présent chapitre précisera dans un premier temps en quoi l'école représente, dans le cadre de la présente réforme de l'éducation, un lieu d'émergence du citoyen. Devant les visées et intentions éducatives qu'elle poursuit, nous présenterons, ensuite, en quoi la prise de parole représente un acte de citoyenneté dans le PFEQ. Cela nous permettra de démontrer, à la lumière de diverses procédures argumentatives, en quoi ces finalités ne s'actualisent pas dans le nouveau programme de français, langue d'enseignement. Pour nouer le fil entre le programme-cadre et le programme de français, nous soumettons finalement la thèse selon laquelle l'éthique de la discussion de J. Habermas constituerait, selon nous, une avenue particulièrement prometteuse afin que les élèves apprennent à discuter et à argumenter en interagissant oralement de manière intersubjective à propos d'un problème commun.

1.1 La réforme de l'éducation : une formation adaptée au XX^e siècle

Pour comprendre les finalités poursuivies par la réforme québécoise de l'éducation, il importe de présenter préalablement un survol du contexte socio-politique dans lequel celle-ci s'est inscrite puisque un nouveau programme de formation

[...] est d'abord et avant tout le fruit de décisions collectives prises par une société à un moment donné de son histoire sur ce qu'elle doit privilégier relativement à l'éducation et à la formation des jeunes en fonction de leur réalité actuelle, du contexte dans lequel ils seront appelés à évoluer, mais aussi des besoins de la société actuelle et à venir. (Carbonneau et Legendre, 2002, p. 12)

Par ce survol, nous serons par la suite plus à même d'évaluer le niveau de cohérence entre les visées de formation et orientations du programme-cadre et le programme disciplinaire de français, langue d'enseignement, à propos de la question faisant l'objet de notre attention, soit l'argumentation en communication orale en tant que lieu d'apprentissage de la prise de parole comme acte de citoyenneté.

S'inscrivant dans la mouvance mondiale de réformes de l'éducation, le gouvernement du Québec — comme nombre d'États du Nord et du Sud (Jonnaert, 2002) — amorce, à l'invitation de l'UNESCO et de l'OCDE, une refonte complète de ses programmes d'enseignement. Cette dernière faisait suite à la vaste consultation publique lancée au printemps 1995 avec les États généraux sur l'éducation, conformément au décret no 511-95 du gouvernement du Québec. Cette consultation se voulait le point d'ancrage d'une révision en profondeur non seulement des programmes, mais de l'ensemble du curriculum et des structures. De fait, s'appuyant sur une série « d'analyses, de réflexions et de propositions » (Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, 1994, p. 6) issues des États généraux sur l'Éducation tenus en 1995 et 1996, la réforme de l'éducation a mené non seulement à des changements importants au niveau des programmes d'études, mais également à une réorganisation des structures, du travail des enseignants, de l'intégration des élèves en difficultés, etc.

Précédé par le Groupe travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire, lequel soulignait en outre dans son rapport que « [l']école doit préparer non seulement au travail, mais à l'expérience humaine et à un exercice lucide et responsable de la citoyenneté » (*Ibid.*, p. 11), le rapport de la Commission des États généraux sur l'éducation reprenait à son compte l'idée de faire de l'école un lieu d'émergence du citoyen.

À sa façon, l'école fait naître au monde par la connaissance; mais elle est aussi elle-même un monde où naissent des citoyennes et citoyens. C'est pourquoi elle doit devenir un lieu d'éducation civique et avoir pour projet collectif de rassembler tous les élèves, au-delà de leurs différences, mais dans le respect de celles-ci. En s'organisant elle-même comme une société, elle établira des structures qui favoriseront la participation et l'exercice de la démocratie, tout en offrant aux élèves de véritables occasions d'engagement. (MEQ, 1996, p. 6)

De fait, ce rapport insistait d'emblée sur l'idée que la réforme de l'éducation « doit contribuer à l'émergence d'une société plus juste, plus démocratique et plus égalitaire et nous permettre de progresser vers une plus grande humanité » (*Ibid.*, p. 4).

Le Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Groupe de travail sur la réforme du curriculum, 1997) allait dans le même sens en prenant pour appui la place prépondérante du savoir et l'importance de favoriser la cohésion sociale par l'éducation scolaire. Tel que souligné par le CSE, les conclusions de ce groupe de travail insistaient déjà sur l'importance de « préparer les jeunes à devenir des citoyens autonomes et responsables et à promouvoir le vivre-ensemble » (CSE, 2003, p. 11). À l'énoncé de politique éducative qui s'ensuivit (MEQ, 1997), le CSE ajoute que « [...] l'un des accents les plus neufs de *L'école, tout un programme* réside incontestablement dans son souci de l'éducation à la citoyenneté » (CSE, 1998c, p. 9-10), citoyenneté qui doit être perçue comme la capacité de « vivre ensemble » dans une société démocratique, pluraliste, ouverte sur le monde, mais davantage encore, comme la capacité de « construire ensemble » une société juste et équitable.

[L]a citoyenneté à laquelle le système éducatif est invité à préparer promeut la participation active et éclairée de chaque individu au sein d'une démocratie qui reconnaît au peuple les droits et les libertés grâce auxquels il peut exercer ses responsabilités et son pouvoir de délibération et de représentation; [...]. (*Ibid.*, p. 12)

Par l'éducation scolaire, les élèves doivent prendre « [...] conscience de l'importance de leur rôle, à titre de citoyens et de citoyennes, dans le devenir de leur société » (*Ibid.*, p. 11). Cette nécessité de faire de l'école un lieu d'émergence du citoyen s'inscrit à la suite de

[p]lusieurs avis, rapports et études, produits notamment par l'UNESCO, par l'Organisation de coopération et de développement économiques et, plus près de nous, par le Conseil supérieur de l'éducation, [qui] ont jalonné la réflexion collective des deux dernières décennies sur l'adaptation de l'école aux nouvelles réalités socioculturelles » (MELS, 2007a, p. 1).

Pensons, en effet, au rapport Delors à l'UNESCO qui indique que « [...] face aux multiples défis de l'avenir, l'éducation apparaît comme un atout indispensable pour permettre à l'humanité de progresser vers les idéaux de paix, de liberté et de justice sociale » (Delors, 1998, p. 9). De nos jours, il importe donc que les élèves apprennent non seulement à connaître, mais à faire, à être, à vivre-ensemble et à entreprendre¹, car « [l]e XXI^e siècle exigera de tous une plus grande capacité d'autonomie et de jugement, qui ira de pair avec le renforcement de la responsabilité personnelle dans la réalisation du destin collectif » (Mayor, 1998). Pensons enfin au rapport d'Amadio à l'UNESCO qui, selon Bouchard, « [...] souligne que les systèmes éducatifs doivent prendre en considération le développement de la pensée critique, la capacité à résoudre des problèmes, l'éducation à la démocratie et à l'égalité ainsi qu'en matière de droits humains » (Bouchard, 2007, p. 412). Bref, la réforme de l'éducation au Québec s'inscrit dans cette même volonté de faire désormais de l'école un lieu d'émergence du citoyen. Mais, qu'en est-il au juste ? Cette volonté se traduit-elle au sein du programme-cadre et du programme de français, langue d'enseignement ?

Notons que pour apporter des éléments de réponse à cette question, nous référerons surtout à la version du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) conçue pour le deuxième cycle du secondaire, puisque celle-ci intègre l'ensemble de la formation acquise jusque-là et qu'elle représente le degré de formation le plus élevé attendu par ce programme. De plus, tel que nous le verrons plus loin, c'est en particulier à ce niveau de la formation que

¹ Il s'agit des quatre piliers fondamentaux de l'éducation énoncés par l'UNESCO (Mayor, 1998; Delors, 1999).

nous proposerons une approche éthique de l'argumentation en communication orale pour le programme de français, langue d'enseignement.

1.2 La prise de parole en tant qu'acte de citoyenneté

1.2.1 Les visées, orientations et composantes du programme-cadre

Avec le nouveau programme de formation, non seulement les programmes disciplinaires ont été modifiés en profondeur, mais les fondements, visées et orientations de formation ont également été repensés. Se sont aussi ajoutés des éléments prescriptifs traversant l'ensemble des disciplines, soit les domaines généraux de formation et les compétences transversales. Pour favoriser le décloisonnement des disciplines, pour une meilleure « perméabilité et complémentarité des apprentissages », des domaines d'apprentissage regroupant les disciplines scolaires ayant des affinités communes ont aussi été définis. Tous ces éléments, des orientations aux domaines d'apprentissages, constituent ce que nous désignons ici par programme-cadre².

Le PFEQ, dont l'implantation au deuxième cycle du secondaire a débuté en septembre 2007, indique d'entrée de jeu que ce cycle représente un carrefour important pour apprendre à relever, en tant que citoyens du 21^e siècle, les défis personnels, professionnels et sociaux (MELS, 2007a). À cette fin, « [o]n demande à l'école de continuer à transmettre les savoirs des générations précédentes, tout en aidant les élèves à développer les habiletés qui leur permettront d'être des individus instruits et cultivés, des citoyens engagés, des travailleurs compétents » (MELS, 2007a, p. 1).

² Notons que la version publiée en 2000 du *Programme de formation de l'école québécoise* pour l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire utilisait l'expression « programme des programmes » pour désigner le « référentiel commun » à tous les intervenants de l'école : les compétences transversales et les domaines d'expérience de vie (domaines généraux de formation).

Par les visées et orientations qu'il préconise, le programme reconnaît donc officiellement l'importance d'offrir aux élèves « plusieurs types d'activités leur donnant l'occasion d'explorer différentes facettes de la citoyenneté » (MELS, 2007b, p. 13).

Il revient donc à l'école de se préoccuper du développement socioaffectif des élèves, de promouvoir les valeurs qui sont à la base de la démocratie et de veiller à ce que les jeunes agissent, à leur niveau, en citoyens responsables. (MELS, 2007a, p. 6)

Pour préparer adéquatement les jeunes du Québec à intégrer une société pluraliste en perpétuels changements, qui se caractérise en outre par la place prépondérante accordée au savoir (MEQ, 1997; MELS, 2007a), l'école doit ainsi s'engager non seulement à instruire et à qualifier, mais aussi à socialiser, c'est-à-dire, créer un environnement propice à l'« apprentissage du vivre-ensemble et à l'émergence chez les jeunes d'un sentiment d'appartenance à la collectivité » (MELS, 2007a, p. 6). C'est dans ce même esprit que le programme-cadre réitère³ la triple mission que doit accomplir l'école – instruire dans un monde du savoir, socialiser dans un monde pluraliste, qualifier dans un monde en changements – ainsi que les orientations éducatives de la réforme, soit la nécessité de promouvoir la réussite pour tous, d'offrir une formation décroisée axée sur le développement de compétences et, finalement, de concevoir des moyens d'évaluation au service de l'apprentissage (*Ibid.*, p. 10).

Pour que ces intentions puissent se traduire concrètement, le programme-cadre précise, en outre, que les pratiques pédagogiques doivent être généralement caractérisées par l'accompagnement et par la collégialité, et qu'elles doivent mettre l'accent sur l'apprentissage, c'est-à-dire s'inscrire dans la perspective suivant laquelle les connaissances sont construites par les élèves plutôt que transmises par l'enseignant. En cela, le programme prend donc appui sur les théories de l'apprentissage que sont le constructivisme, le socioconstructivisme et le cognitivisme et qui se déploient selon une approche par compétences en lieu et place d'une approche par objectifs (*Ibid.*, p. 17).

³ Nous nous référons ici aux consultations, avis et rapports réalisés précédemment et qui ont grandement influencés le nouveau pédagogique et l'élaboration de l'énoncé de politique éducative ainsi que du PFEQ.

De plus, le programme-cadre stipule que l'ensemble des interventions éducatives doit contribuer à l'atteinte de trois visées de formation poursuivies au secondaire, en l'occurrence, la construction d'une vision du monde, la structuration de l'identité et le développement du pouvoir d'action chez l'élève, qui permettront aux élèves « d'entrevoir une vie à réaliser et une société à bâtir » (*Ibid.*, p.7). À cet égard, le programme mentionne d'ailleurs que celles-ci

[...] fournissent une trajectoire commune à l'ensemble des interventions éducatives et donnent à penser que l'école ne fait pas qu'outiller les élèves dans l'immédiat, mais leur permet aussi d'entrevoir une vie à réaliser et une société à bâtir. Ces visées servent de repères pour la formation de tous les jeunes, du préscolaire jusqu'à la fin du secondaire. Elles sont explicitées par les intentions éducatives des domaines généraux de formation et actualisées grâce aux compétences transversales et disciplinaires. La combinaison de tous ces éléments constitue l'infrastructure du profil de formation de l'élève. (MELS, 2007a, p. 7)

De ces trois visées, celle relative au développement du pouvoir d'action définit non seulement ce qui doit être entendu par « compétence » — une notion centrale dans le programme comprise en termes de savoir-agir —, mais ce qui doit également être entendu par « école, lieu d'émergence du citoyen », lieu où les élèves apprennent à relever, en tant que citoyens du 21^e siècle, les défis personnels, professionnels et sociaux. De fait, développer un pouvoir d'action signifie ici apprendre à « [s]avoir agir, tant pour faire face à la complexité des enjeux sociaux actuels que pour répondre aux grandes questions éthiques et existentielles » ⁴ (MELS, 2007a, p. 9).

Suivant le programme-cadre, la langue et la culture jouent un rôle prépondérant dans le développement d'un tel pouvoir d'action, plus spécifiquement, en ce qui concerne la langue. À cet égard, il est précisé qu'elle « constitue un instrument puissant de libération et de pouvoir parce qu'elle permet d'exprimer sa pensée, de la confronter avec celle de l'autre » (MELS, 2007a, p. 9) ; elle permet la prise de parole. Qui plus est, « [d]ans une

⁴ Mentionnons au passage que le CSE insistait déjà, une dizaine d'années auparavant, sur l'importance de la prise de parole en tant qu'acte de citoyenneté : « mettre l'accent sur la prise de parole et la régulation de la prise de parole, créer une dynamique d'interaction et de participation, apprendre aux individus à être des acteurs, c'est-à-dire à choisir leurs valeurs, à les défendre, à se positionner dans l'existence et face aux autres, à reconnaître et respecter l'autre. » (CSE, 1998c, p. 24)

société démocratique, la prise de parole constitue [également] un acte de citoyenneté et de participation à la vie collective de même qu'un outil de résolution de conflits » (MELS, 2007a, p. 9).

Dans l'atteinte de cette visée, l'apprentissage de la langue joue donc un rôle majeur, rôle qui doit être partagé par l'ensemble des éducateurs. Au-delà de la place de l'enseignement du français en tant que discipline enseignée, le MELS indique clairement dans le programme-cadre que l'école ne peut esquiver le rôle de la langue comme instrument de communication et de structuration de la pensée, dans la formation de l'esprit et l'édification d'une société intégrée et démocratique. La langue, précise-t-on, « [...] constitue un instrument puissant de libération et de pouvoir parce qu'elle permet d'exprimer sa pensée, de la confronter avec celle de l'autre. En jouant un rôle de miroir de la pensée, elle sert à l'affiner et à la rendre encore plus articulée » (MELS, 2007a, p. 9).

Située « au cœur de l'identité humaine » (Aubé, 2004, p. 13), la langue contribue donc non seulement à l'épanouissement personnel et au rayonnement d'une collectivité, mais constitue un « un acte de citoyenneté et de participation à la vie collective de même qu'un outil de résolution de conflits » (MELS, 2007a, p. 9). Dès 1992, le MEQ affirmait déjà, dans le document ministériel intitulé *Priorités dans l'enseignement du français, langue d'enseignement et d'adoption*, que « [s]i l'estime de soi est l'une des conditions de la réussite scolaire, on peut affirmer que la maîtrise de la langue, instrument de communication et de structuration de la pensée, est un gage de confiance en soi, donc de réussite pour tous les élèves du Québec [...] » (MEQ, 1992, p. 9).

On sait en effet que la langue participe à l'éclosion des concepts et des idées et qu'elle fait accéder à la connaissance et à la compréhension des choses. [...] Par ailleurs, c'est principalement par le moyen de la langue que l'individu s'insère dans un groupe social et qu'il en intègre les normes, les valeurs et les savoirs. Facteur de cohésion sociale, la langue véhicule l'expression des manières d'être, des représentations du réel et des façons de penser et de sentir [...]. (MELS, 2007a, p. 8)

Cette relation étroite entre langue française et citoyenneté québécoise était d'ailleurs soulignée par le CSE ; la langue française représente, en effet, « un élément majeur d'affirmation de la citoyenneté québécoise » (CSE, 2001, p. 6) et sa maîtrise « dans le contexte spécifique de la société québécoise doit s'inscrire dans un projet plus large d'éducation à la citoyenneté [...] » (CSE, 2001, p. 17).

De plus, rappelons que le MELS soulignait dans le programme-cadre du premier cycle du secondaire que la langue et la culture représentent deux « dimensions intrinsèques des visées de formation » poursuivies et que l'école ne pouvait « se préoccuper des visées éducatives sans souligner le rôle éminemment intégratif de la langue et de la culture dans la formation de la personne » (MELS, 2006, p. 7). La langue, y précise-t-on, en tant que « premier outil de structuration et d'expression de la pensée, joue un rôle de premier plan dans l'élaboration de la vision du monde et de l'identité personnelle de l'élève » (*Ibid.*, p. 7).

L'éducation à la citoyenneté et la qualité du français représentent donc, de ce point de vue, deux préoccupations incontournables pour l'ensemble du personnel scolaire. Ajoutons qu'à cette fin, le programme-cadre déploie notamment cette idée par l'entremise de domaines généraux de formation et de compétences transversales⁵ dont la responsabilité doit être partagée par l'ensemble des intervenants scolaires (MELS, 2007a, p. 27).

Pour contrer le morcellement des connaissances, l'école doit, tel que le rapporte Edgar Morin dans une entrevue accordée à Mireille Jobin, « se mettre en rapport avec le monde, car c'est elle qui a la mission de mettre à la portée des jeunes des moyens d'élucidation de ce monde où ils s'intégreront en vue de participer pleinement aux défis de leur époque » (Jobin, 2003, p. 21). Pour ce faire, les apprentissages doivent donc établir constamment des liens avec la vie quotidienne des élèves et leurs réalités sociales. À cet égard, le programme-cadre préconise plusieurs « grandes problématiques contemporaines » (MELS, 2007b, p.1) regroupées dans cinq domaines généraux de formation, soit : 1/santé et bien-être ;

⁵ Consulter l'appendice A pour une représentation schématique des trois éléments essentiels du PFEQ : les domaines généraux de formation, les compétences transversales et les domaines d'apprentissage.

2/orientation et entrepreneuriat ; 3/environnement et consommation ; 4/médias; 5/vivre-ensemble et citoyenneté. Tel que le stipule le PFEQ, ces problématiques sont interdépendantes « et visent à couvrir l'ensemble de la réalité à laquelle doit s'adapter le citoyen d'aujourd'hui » (*Ibid.*, p. 1). Prescrits, les domaines généraux de formation relèvent donc d'une responsabilité partagée de la part du personnel scolaire, car ils cherchent à la fois à faire apprendre les élèves, à les motiver, à les éduquer et à les pousser à l'action (Gagnon et Van Neste, 2003a, p. 14). À ce propos, Picard mentionne, pour sa part, qu'« il est reconnu que la participation active des élèves entraîne une hausse de la motivation qui, quant à elle, favorise la réussite scolaire » (Picard et Doyon, 1997, p. 25). C'est d'ailleurs une des raisons pour laquelle le MELS affirme que « les domaines généraux de formation constituent de précieux leviers pour motiver les élèves, pour les soutenir dans leurs apprentissages et pour guider leur éducation citoyenne » (MELS, 2007b, p. 3). De plus, tel que nous le rappelle Marchand dans un dossier consacré à ce sujet, les domaines généraux de formation et les intentions éducatives qu'ils sous-tendent exigent de

[...] revoir les pratiques enseignantes pour permettre à l'élève de saisir de quelle façon les objets d'apprentissage sont des clés pour comprendre le monde dans lequel il vit. À travers leurs intentions éducatives et leurs axes de développement, ils touchent à l'être humain dans sa globalité en tenant compte de toutes ses dimensions, en créant des liens entre les diverses finalités des apprentissages disciplinaires et le développement de l'intégralité de la personne. (Marchand, 2003, p. 13)

Par conséquent, chacune des intentions qu'ils poursuivent vise à résoudre des problèmes multidimensionnels par l'exercice de choix libres et conscients (MELS, 2007b). Puisqu'ils mobilisent chez les élèves de multiples compétences transversales et disciplinaires, les domaines généraux de formation nécessitent non seulement la complémentarité, mais aussi la convergence des interventions.

Pour actualiser la triple mission de l'école et veiller à l'atteinte des visées de formation, le programme-cadre identifie également, à l'attention du personnel scolaire, diverses intentions éducatives⁶ qui se rattachent aux cinq domaines généraux de formation. En inscrivant leurs situations d'apprentissage et d'évaluation dans ces axes de développement, les enseignants

⁶ Voir l'appendice A.

placeront ainsi « les élèves en action dans une démarche centrée sur une question qui doit être cernée, délimitée, examinée, débattue ou résolue » (MELS, 2007b, p. 4); ils contribueront dès lors à contextualiser le développement des compétences des élèves et à l'acquisition de leurs connaissances afin de les rendre significatives pour eux.

Dans le cadre du présent projet, nos préoccupations en ce qui concerne l'apprentissage de la prise de parole citoyenne trouvent écho en particulier au niveau du domaine général de formation relatif au vivre-ensemble et à la citoyenneté. Tel que le stipule le programme-cadre, l'école doit veiller à ce que l'élève participe à la vie démocratique de la classe et à ce qu'il développe une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité (MELS, 2007b, p. 13). À ce propos, il est précisé que

[l]'implication active des élèves dans les décisions qui les concernent, la connaissance d'organismes d'aide aux citoyens et aux travailleurs, la résolution collective de problèmes par la discussion et la négociation, les débats sur des questions porteuses d'enjeux variés ainsi que la prise de décision dans un esprit de solidarité et de respect des droits individuels et collectifs sont autant de situations qui se prêtent à l'exercice de la citoyenneté. (*Ibid.*, p. 13)

C'est d'ailleurs dans cet esprit que le PFEQ inclut le recours à l'argumentation en tant qu'outil favorisant l'engagement, la coopération et la solidarité. Ces valeurs représentent d'ailleurs un des trois axes de développement de ce domaine général de formation au même titre que la « valorisation des règles de vie en société et des institutions démocratiques » et que l'« appropriation de la culture de la paix » (*Ibid.*, p.14).

Dans un autre ordre d'idées, il convient de rappeler que le nouveau programme de formation traduit dorénavant ses visées et intentions éducatives sous forme de compétences à développer chez l'élève. En guise de précisions, soulignons que la notion de compétence est ici comprise en termes de

[...] savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources », la compétence dépasse la simple addition ou juxtaposition d'éléments. Elle se manifeste dans des contextes d'une certaine complexité et son degré de

maîtrise peut progresser tout au long du parcours scolaire et même au delà, tout au long de la vie. (MELS, 2007a, p. 11)

Alors que certaines compétences sont disciplinaires, d'autres sont dites « transversales » et doivent faire l'objet d'une intervention concertée de la part de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. Génériques et évolutives, les compétences transversales offrent « un cadre de référence plus large en ce sens qu'elles traversent les frontières disciplinaires et permettent un rayon d'action plus étendu » (MELS, 2007c, p. 1). Le programme-cadre en présente neuf⁷ : 1/exploiter l'information, 2/résoudre des problèmes, 3/exercer son jugement critique, 4/mettre en œuvre sa pensée créatrice, 5/se donner des méthodes de travail efficaces, 6/exploiter les technologies de l'information et de la communication, 7/actualiser son potentiel, 8/coopérer, 9/communiquer de façon appropriée. Selon Carbonneau et Legendre, il convient de mentionner que ces compétences seraient « doublement transversales », car,

[...] d'une part, elles ne se développent que dans la mesure où elles sont sollicitées dans divers champs de savoir, disciplinaires et non disciplinaires, et dans des contextes de plus en plus nombreux et diversifiés; d'autre part, leur évolution doit être soutenue par des interventions éducatives qui transcendent non seulement l'ensemble des disciplines (dimension horizontale), mais aussi l'ensemble de la scolarité (dimension verticale), sans compter l'influence qu'exerce sur elles l'environnement éducatif extrascolaire. (Carbonneau et Legendre, 2002, p. 13-14)

Bien que chacune de ces compétences pourrait faire l'objet d'une analyse en rapport avec la langue, nous ne nous attarderons qu'à la neuvième compétence, celle « de l'ordre de la communication », puisque cette dernière montre clairement que le programme-cadre fait de la compétence à communiquer un outil privilégié à acquérir⁸. Dans un article consacré à cette compétence transversale, Aubé insiste sur le caractère transversal de la communication et la présente en tant que « matrice originelle de toutes les autres » (Aubé, 2004) puisqu'elle fait appel non seulement aux capacités déclaratives, artistiques, culturelles, scientifiques et émotionnelles de l'être humain, mais qu'elle représente également la pierre angulaire de l'identité personnelle, de l'institution scolaire et de la vie en société.

⁷ Voir l'appendice A.

⁸ Pour une lecture critique des neuf compétences transversales, voir Bouchard (2007).

D'ailleurs, au dire même du programme-cadre, un élève qui apprend à communiquer de façon appropriée possédera les clés nécessaires lui permettant non seulement d'avoir accès au savoir et de le partager, mais aussi d'argumenter avec les autres dans un esprit d'ouverture et de dialogue. Cela s'explique entre autres par le fait que l'acquisition de cette compétence sollicite à la fois « le partage de pensées, de sentiments, d'émotions, d'intuitions, de perceptions et de valeurs » (MELS, 2007c, p. 21). Il s'agit donc d'« une voie privilégiée pour exprimer sa vision du monde et affirmer son identité personnelle, sociale et culturelle » (*Ibid.*, p. 21).

Tel que constaté, le MELS insiste à de nombreuses reprises sur le caractère transversal de la communication, sur l'importance de son rôle dans l'actualisation des visées de formation et dans l'apprentissage progressif du vivre-ensemble et de la citoyenneté. Pourtant, la compétence transversale de l'ordre de la communication demeure limitée à cet égard. En effet, il convient de souligner que le fait de « communiquer de façon appropriée » relève essentiellement, selon le programme, d'un respect des codes et des usages. Par conséquent, nous sommes d'avis, à l'instar de Bouchard, que « [l]es composantes⁹ de la compétence ne prennent [...] en compte que la question du choix approprié de langages au contexte et à l'intention de communication » (Bouchard, 2007, p. 418) et, cela étant, n'offrent pas l'occasion de progresser vers une prise de parole telle qu'entendue dans les visées du programme-cadre. Les critères d'évaluation de cette compétence le confirment. Alors que les élèves du deuxième cycle du secondaire devraient notamment être à même de s'exercer « à distinguer et à respecter les conventions et les codes propres à chacun de ces langages et à y recourir pour faciliter les rapports de coopération et de socialisation » (MELS, 2007c, p. 22), les critères d'évaluation de cette compétence s'attardent presque exclusivement à la maîtrise des usages et des codes propres à un langage donné. Cette tendance se reflète également dans la présentation générale où la compétence se définit essentiellement en termes de « codes », de « registres », de « variétés », de « systèmes de signes », de « conventions » (*Ibid.*, p. 21).

⁹ La compétence transversale de l'ordre de la communication possède trois composantes stipulant l'importance que l'élève soit en mesure d'apprendre à gérer sa communication, à s'approprier divers langages et à recourir au mode de communication approprié.

Or, nous sommes d'avis que bien que ces apprentissages soient requis, nous aurions avantage à ouvrir cette compétence sur la dimension éthique de la communication afin que celle-ci participe à l'atteinte des visées et des intentions éducatives émises par le MELS, lequel insiste notamment sur le rôle de l'école dans la formation de la personne et, dans le cas qui nous interpelle, dans le recours à la prise de parole en tant qu'acte de citoyenneté. Dès lors, « [l]a capacité de s'exprimer avec justesse devient l'instrument privilégié qui permet de prendre sa place comme personne et comme citoyen » (MELS, 2007c, p. 21).

Pour s'assurer que ces visées du programme-cadre ne restent pas vaines, il importe donc d'examiner si les programmes disciplinaires sont quant à eux susceptibles ou non de former à la prise de parole comme acte de citoyenneté, de participation à la vie collective et d'outil de résolution de conflit plus particulièrement, dans le cas qui nous occupe, au sein du programme de français, langue d'enseignement.

À ce propos, le programme-cadre indique que la classe de français demeure un lieu particulièrement propice au développement de cette compétence transversale : « [a]insi, la compétence transversale *Communiquer de façon appropriée* s'exerce dans des contextes d'apprentissage qui servent à développer les compétences *Communiquer oralement selon des modalités variées* (en français, langue d'enseignement) » (MELS, 2007c, p. 2). Au-delà des apprentissages propres à sa discipline, l'enseignement du français doit également veiller au déploiement d'autres habiletés communicationnelles « génériques » qui, selon le MELS, « gagnent [...] à être repérées, dégagées de leur contexte et identifiées clairement par l'élève, car elles lui fournissent des clés qui lui facilitent l'accès à plusieurs autres champs de connaissance » (MELS, 2007c, p. 2). Bien qu'il n'y ait toujours pas de définition consensuelle de l'« éducation à la citoyenneté » (CSE, 1998c ; Ouellet, 2004), tous s'entendent par ailleurs pour affirmer que « [l]a maîtrise du langage est indispensable à l'exercice de la démocratie parce que cette dernière suppose des capacités d'expression, de dialogue, d'échanges d'idées, de débat » (Brossard, 1991, p. 23). Dans un même ordre d'idées, nous estimons, tel que formulé par Gagnon et Van Neste, que

[l]es apprentissages liés à la langue et à la communication contribuent de manière privilégiée à la formation des futurs citoyens : prendre la parole avec civisme pour exprimer sa pensée; écouter pour faire place à l'autre et enrichir sa réflexion; argumenter, affirmer sa position; négocier pour trouver un terrain d'entente, un compromis raisonnable. L'exercice du vivre ensemble ne peut s'actualiser sans ce pouvoir de la parole et le citoyen libre se doit de maîtriser sa langue. (Gagnon et Van Neste, 2003b, p. 50)

Alors que parmi les compétences essentielles à l'exercice de la citoyenneté responsable figurent celles relatives à la communication orale¹⁰, l'enseignement du français se doit donc de promouvoir le vivre-ensemble et la citoyenneté « selon les points de vue et les méthodologies » qui lui sont propres (MELS, 2007b, p. 1). En effet, il convient de rappeler que l'apprentissage de la prise de parole vise à amener l'élève « à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (*Ibid.*, p. 13). À cet égard, il importe également de souligner la nécessité d'une « implication active des élèves dans les décisions qui les concernent », notamment par « la résolution collective de problèmes par la discussion ou la négociation, les débats sur les question d'enjeux variés ainsi que la prise de décisions dans un esprit de solidarité et de respect des droits individuels et collectifs [...] » (*Ibid.*, p. 13). Dès lors, s'ouvre la voie à l'apprentissage d'une éthique de la communication par laquelle il est possible de « faire l'expérience des valeurs et principes démocratiques », car

[p]our qu'il y ait cohésion sociale il est nécessaire de dépasser la simple acceptation passive des uns par les autres. Il faut cultiver la solidarité et l'ouverture réciproque. [...] Seuls l'exercice de la démocratie et la participation responsable de chacun et chacune à l'édification d'une société plus juste pourra amener à contrer les tensions, les conflits et le repli sur soi. (Gagnon et Van Neste, 2003a, p. 15)

1.2.2 Le domaine des langues et le programme de français

Dans le chapitre consacré à la présentation du domaine des langues, le PFEQ insiste sur l'importance d'offrir aux élèves du 2^e cycle du secondaire des situations leur permettant de se

¹⁰ Nous nous référons ici à la compétence transversale « Communiquer de façon appropriée » et à la compétence disciplinaire « Communiquer selon des modalités variées ».

sensibiliser à l'importance de « communiquer avec aisance et précision, tant en société qu'en classe » (MELS, 2007d, p. 3) afin de devenir des communicateurs à la fois compétents et polyvalents, réinvestissant ainsi « leurs acquis dans un large éventail de contextes scolaires et extrascolaires » (MELS, 2007e, p. 1).

Pour que les élèves soient à même d'adopter une « attitude positive à l'égard de la langue et de la culture » et de développer leur sens critique et leur autonomie (*Ibid.*, p. 1), le programme de français en tant que langue d'enseignement suggère aux enseignants de choisir des modèles d'enseignement qui favorisent l'instauration d'une « synergie » entre les compétences relatives à la communication orale, à l'écriture et à la lecture afin de favoriser leur développement intégré. Pour ce faire, le programme disciplinaire stipule à l'attention des enseignants que

[l]'élève doit être placé dans des contextes d'apprentissage signifiants et variés qui s'inspirent des domaines généraux de formation (*Santé et bien-être; Orientation et entrepreneuriat; Environnement et consommation; Médias; Vivre-ensemble et citoyenneté*) et qui relèvent de familles de situations liées à l'information, à la pensée critique et à la création. (*Ibid.*, p. 4)

Il réaffirme également le rôle de la langue et de la culture en tant que savoir disciplinaire, « sources de partage propices au développement de l'identité et des ressources pour une pleine participation à la vie démocratique, culturelle et sociale » (*Ibid.*, p. 1). De plus, il rappelle aux élèves l'importance de « découvrir peu à peu ce que signifie agir par la parole » en profitant pleinement « des défis qui leur sont proposés et qu'ils se donnent pour affiner leur pensée critique, élargir leur vision du monde et approfondir la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes » (*Ibid.*, p.11).

Ces propos rejoignent ainsi ce qui est attendu par la formation au vivre-ensemble et à la citoyenneté au premier cycle du secondaire.

Certains [domaines d'apprentissage], tels le domaine de l'univers social, **le domaine des langues**¹¹ et celui du développement personnel, contribuent de façon privilégiée à

¹¹ Nous soulignons.

la prise de conscience de la diversité des options et des croyances, à la distanciation par rapport à ses propres modèles de référence et à la prise de parole dans un esprit de dialogue. (MELS, 2006, p. 29)

À ce propos, nous précisons que le programme du deuxième cycle réaffirme également le rôle privilégié de certains domaines quant à la sensibilisation des élèves au vivre-ensemble et à la citoyenneté. Toutefois, nous constatons ici une contradiction entre les deux versions puisque celle relative au second cycle du secondaire se contente de mentionner la contribution du domaine de l'univers social, du développement professionnel et du développement de la personne.

De plus, les interventions doivent viser à la fois l'intégration des apprentissages, la distance critique et l'autonomie de l'élève afin de le « mener à un travail de synthèse, d'autocritique et d'engagement au cours de la dernière année » (MELS, 2007e, p. 1). Pour que les apprentissages effectués soient signifiants et variés, les enseignants de français doivent donc veiller à la création de situations d'apprentissage assurant le développement des compétences disciplinaires que sont « lire et apprécier des textes variés », « écrire des textes variés » et « communiquer oralement selon des modalités variées ». Pour ce faire, ces situations doivent ainsi s'inscrire dans l'une des trois « familles de situation liées à l'information, à la pensée critique et à la création » (*Ibid.*, p. 4). Même si ces différentes familles de situation « contribuent à donner du sens à ce que les élèves doivent apprendre en classe de français » (*Ibid.*, p. 9), les situations qui en émergent doivent néanmoins s'enraciner dans l'un ou l'autre des domaines généraux de formation et participer au développement des diverses compétences transversales afin d'amener les élèves « à constater que la langue agit comme un outil essentiel qui les aide à structurer et à exprimer leur pensée » (*Ibid.*, p. 14). En planifiant de la sorte, l'enseignant de français

[...] tient aussi compte des visées du Programme de formation et leur fait prendre conscience de l'importance d'intégrer les connaissances construites en français et dans les autres disciplines pour structurer leur identité, développer leur pouvoir d'action et construire leur vision du monde. (*Ibid.*, p.13)

Si avec l'instauration du nouveau programme la qualité de la langue français devient une préoccupation partagée par l'ensemble de la communauté éducative, le programme de français mentionne également que les élèves doivent aussi être amenés à prendre conscience « que de nombreux apprentissages réalisés dans l'ensemble de leur formation leur sont utiles en classe de français et que, de manière réciproque, leurs compétences en français sont essentielles au développement de leurs autres compétences disciplinaires » (*Ibid.*, p.15).

De manière plus précise, mentionnons que la compétence « lire et apprécier des textes variés » nécessite que, suite à sa lecture, l'élève soit à même de construire du sens, de porter un jugement critique, de mettre à profit et d'acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture, et de réfléchir à sa pratique de lecteur¹². À cet égard, le programme précise que « [l]a compréhension et l'interprétation font l'une et l'autre appel au bagage du lecteur dans lequel sont intégrées sa vision du monde, ses connaissances générales et spécifiques, ses expériences, ses valeurs et ses croyances » (*Ibid.*, p. 126). Pourtant, il précise du même souffle à propos du processus de compréhension que « [p]our cerner avec objectivité ce qu'il [le texte] contient, il [l'élève] s'oblige, en quelque sorte, à mettre en veilleuse sa subjectivité et à accorder la priorité au respect des « droits du texte » » (*Ibid.*, p. 126). Par l'interprétation et la réaction, l'élève sera alors en mesure de se situer par rapport au texte et d'être à l'écoute de ce que suscite le texte en lui. En d'autres mots,

[c]e sont les ressources de la subjectivité du lecteur qui sont ici mises à contribution et qui lui permettent de vivre une expérience unique et d'établir un rapport personnel avec le texte : ses goûts, ses sentiments, ses émotions et sa sensibilité se combinent à ce qu'il comprend et interprète. L'ensemble nourrit sa satisfaction, son intérêt, son plaisir de lire et son désir de partage ou encore son insatisfaction, son désintérêt, son désir de mettre un terme prématuré à sa lecture, de la contester ou de la rejeter. (*Ibid.*, p. 126)

En ce qui a trait à l'appréciation, le programme précise qu'il fait davantage appel à l'objectivité, à la décentration :

¹² Voir appendice A.

[...] quand le lecteur se distancie du texte afin de l'apprécier, il fait davantage appel à sa pensée critique, donc à sa faculté de juger. Pour passer du jugement de goût, apparenté à la réaction, au jugement esthétique, il privilégie les outils conceptuels que sont la comparaison et les critères d'appréciation. (*Ibid.*, p. 126)

Par conséquent, l'appréciation nécessite non seulement que le lecteur construise du sens, mais qu'il fasse également appel à sa pensée critique en évaluant une œuvre à l'aide de critères afin de la mettre ensuite en relation avec d'autres textes. Tel que le précise le programme, cette appréciation peut être fondée sur le texte lui-même, sur son contexte de production ou sur sa réception (*Ibid.*, p. 126). Or, il importe que l'élève nuance ou approfondisse son appréciation critique au regard de celle de ses pairs ou d'autres experts.

Que ce soit par l'entremise de divers médias ou textes courants, le programme (MELS, 2007e, p. 23) stipule que l'élève devra être appelé à s'informer pour se représenter diverses façons de penser, pour passer à l'action ou inciter quelqu'un à agir ainsi que pour comprendre le *quoi*, le *comment* et le *pourquoi* d'une réalité. D'autres situations d'apprentissage et d'évaluation lui permettront de poser également un regard critique sur des textes courants ou littéraires qui présentent des perspectives variées afin de situer diverses façons d'écrire ou de juger de la recevabilité du propos. Finalement, la lecture de textes narratifs, dramatiques et poétiques lui permettra de découvrir divers univers littéraires pour donner cours à son imagination, ses sentiments et ses émotions ainsi que pour répondre à une quête identitaire ou se représenter le monde. Alors que les attentes de fin de cycle ne sont toujours pas publiées, les enseignants peuvent néanmoins prendre connaissance des critères d'évaluation de cette connaissance qui prennent en considération la compréhension et l'interprétation du texte, la pertinence de la justification à propos de la réaction et du jugement critique ainsi que la démarche adoptée par l'élève pour relever le défi que représente la lecture et l'appréciation de textes variés.

Au-delà des processus que sont la planification, la compréhension et l'interprétation, la réaction au texte et l'évaluation de l'efficacité de la démarche, des stratégies utilisées ainsi que des notions et concepts abordés, il importe de garder en mémoire que l'apprentissage de la lecture doit favoriser, selon le MELS, « le développement des élèves-lecteurs dans leur

intégralité, c'est-à-dire leur permettre d'accéder aux textes par le chemin de la curiosité, de la sensibilité, du besoin de structurer leur identité comme par celui de la connaissance et de la culture » (*Ibid.*, p. 126).

Quant à la compétence à écrire des textes variés, elle se déploie en quatre composantes : 1/ élaborer un texte cohérent ; 2/ faire appel à sa créativité ; 3/ mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture ; et 4/ réfléchir sur sa pratique de scripteur. Pour offrir des contextes d'apprentissage variés, l'enseignant peut alors inviter les élèves à rédiger des textes descriptifs et explicatifs pour informer. Il peut également planifier des situations qui leur permettront de faire preuve de créativité lors de la rédaction de divers textes littéraires ou qui leur offriront l'occasion d'appuyer leurs propos en élaborant des justifications ou des argumentations. À elles trois, ces familles de situations permettent aux élèves de répondre à divers besoins ou intentions. Pour évaluer cette compétence chez les élèves, l'enseignant de français devra juger de la cohérence du texte, de la pertinence du choix des ressources linguistiques, textuelles et culturelles, du respect de l'usage et des normes linguistiques, de la rigueur des références ainsi que de l'adaptation de la démarche de l'élève à la situation.

Incontournable dans le cadre de ce projet, la famille de situations liées à la pensée critique englobe notamment l'apprentissage de l'argumentation, laquelle est définie par le programme comme « visant à influencer, à convaincre ou à persuader quelqu'un » (*Ibid.*, p. 98). Les situations qui s'y rattachent permettront aux élèves, selon le ministère, de fonder une façon de penser ou d'agir en adoptant un point de vue « plutôt objectif » ou « plus ou moins distancé ou engagé » (*Ibid.*, p. 31). D'autres situations leur permettront de recourir au discours argumentatif dans l'intention d'« agir sur les croyances, les valeurs, les attitudes d'une ou de plusieurs personnes » (*Ibid.*, p. 31).

À la lecture du programme disciplinaire, les indications pédagogiques relatives aux connaissances à construire et à mobiliser dans l'apprentissage de l'argumentation se rapportent essentiellement à l'observation et à l'utilisation du « caractère typique de la

séquence argumentative » : l'introduction, le développement dans lequel sont structurés rationnellement, à l'aide d'enchaînements logiques et de marqueurs argumentatifs, la thèse et ses arguments ainsi que la contre-thèse et ses contre-arguments et la conclusion (*Ibid.*, p. 98).

Finalement, la dernière compétence disciplinaire incite les enseignants à multiplier les occasions pour que les élèves apprennent à communiquer oralement selon des modalités variées. Pour ce faire, ils devront « s'approprier diverses stratégies pour relever des défis d'auditeur, d'interlocuteur et de locuteur » (*Ibid.*, p. 36). Celle-ci revêt d'ailleurs une importance considérable dans le cadre de ce projet puisque nous proposons une approche novatrice à exploiter pour parfaire cette compétence chez les élèves. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle ses composantes feront l'objet d'une présentation plus approfondie.

Suivant le programme, un élève compétent en communication orale devra être apte à développer ses habiletés afin de construire du sens suite à l'écoute de productions orales. Il devra également apprendre à intervenir efficacement lors de ses prises de parole. Cela implique donc une planification adéquate de la prise de parole individuelle ou interactive, des ajustements fréquents lors de la communication et une évaluation précise de sa démarche. Un auditeur, un interlocuteur ou un locuteur compétent se caractérise également par l'adoption d'une distance critique qui se traduit notamment par le choix de références crédibles, par l'élaboration de critères permettant l'analyse d'une production, d'un propos ou d'une problématique. De plus, cela nécessite que l'élève formule sa critique et soit en mesure de la confronter avec celle de ses pairs ou d'experts. Finalement, à l'image des compétences relatives à la lecture et à l'écriture, l'élève compétent à l'oral devra également mettre à profit et acquérir des connaissances sur la langue, les textes et la culture ainsi que réfléchir sur sa pratique en tant qu'auditeur, interlocuteur ou locuteur. Pour y parvenir, il devra donc se référer aux notions et concepts relatifs à la situation de communication, à la grammaire et à l'organisation du texte, à la grammaire de la phrase, au lexique, aux variétés de langue et à la langue orale.

En communication orale, les élèves seront appelés à travailler dans le cadre de situations d'écoute et de prise de parole. Dans ce projet de recherche, nous nous concentrerons sur les situations d'apprentissage favorisant la mobilisation de stratégies pour prendre significativement la parole et, plus spécifiquement, pour « confronter et défendre des idées en interagissant oralement ». À cet égard, mentionnons que cette famille a fait l'objet d'un enrichissement au deuxième cycle du secondaire « illustrer que les situations d'interaction ne se font pas toutes sur le mode argumentatif et que le partage d'idées fait aussi partie de la famille liée à la pensée critique; cela devrait [également] favoriser l'établissement de liens entre les compétences » (*Ibid.*, p. 9). De plus, le programme précise à cet égard que la discussion, la plénière, la table ronde, le jeu de rôles et le débat sont autant d'approches permettant aux élèves d'argumenter pour justifier une façon de penser ou bien pour agir sur les croyances, les valeurs ou les attitudes de quelqu'un. Cette famille de situations vient donc compléter les autres liées à l'information — écouter pour s'informer et prendre la parole pour informer —, et à la création — recourir à l'écoute pour découvrir des œuvres de création.

En situation de communication orale, l'enseignant devra ainsi offrir aux élèves le plus d'occasions possible de prendre la parole afin de juger, ensuite, de la qualité de leurs échanges en évaluant la cohérence des propos qu'ils véhiculent. Pour ce faire, le programme stipule qu'il devra juger du contenu, de l'organisation et du point de vue. De plus, il devra s'attarder à la pertinence des interventions et au choix des ressources verbales, paraverbales, non verbales et culturelles. L'adaptation de la variété de langue et de la démarche à la situation figure également parmi les critères d'évaluation avec le respect de la langue standard.

1.2.3 Entre le programme-cadre et le programme de français : un fil rouge qui se perd

À la lecture des diverses composantes relatives aux trois compétences disciplinaires que sont « lire des textes variés », « écrire des textes variés » et « communiquer oralement selon des modalités variées », il y a tout lieu de penser que l'apprentissage de la prise de parole en tant qu'acte de citoyenneté, de participation à la vie collective et de résolution de conflits ne

pourra se concrétiser que si l'apprentissage de l'argumentation, en particulier dans la compétence à communiquer oralement, ne se limite pas à la maîtrise d'une structure logique ou à l'art de convaincre un auditoire. En effet, l'apprentissage de l'argumentation, en tant que discours particulièrement propice au développement d'une éthique communicationnelle, doit également pouvoir se construire « avec » les autres.

Bien que le programme de français, langue d'enseignement, souligne d'emblée l'importance de recourir aux domaines généraux de formation, la famille de situations liée à la pensée critique en communication orale se limite pourtant à l'enseignement de procédures argumentatives orientées essentiellement vers l'adhésion, au détriment de la cohésion sociale, tel que le préconise également le programme-cadre. Alors que la compétence à communiquer oralement selon des modalités variées est présentée en termes de « confrontation », de recherche d'« efficacité », de « crédibilité » et de « véracité », nous sommes d'avis que l'apprentissage de l'argumentation requiert non seulement des habiletés d'ordre logique et rhétorique, mais il nécessite également le développement d'une intersubjectivité entre les interlocuteurs, car le recours à l'argumentation peut aussi s'inscrire dans la recherche collective d'un consensus, d'un devoir-faire valide provisoirement (Habermas, 1992). Or, les indications pédagogiques du programme précisent d'emblée que « [...] la réussite de la communication orale doit être interprétée à la lumière de l'intention ou du besoin auquel elle répond [et qu'elle] n'est pas nécessairement synonyme de consensus, d'univocité ou de performance oratoire » (MELS, 2007e, p. 121).

À la lumière des contenus de formation reliés aux diverses compétences à développer en classe de français, nous remarquons que la prise de parole, en tant qu'acte de citoyenneté en raison de son rôle dans l'apprentissage du vivre-ensemble (MELS, 2007a, p. 6 ; 2007b, p.13 ; 2007c, p. 21), ne se traduit pas clairement dans le programme de français, langue d'enseignement. Un fil rouge se perd donc entre les visées du programme-cadre et les composantes du programme disciplinaire. En d'autres mots, notre lecture attentive du programme de français, langue d'enseignement, montre une certaine incohérence entre les visées éducatives poursuivies par l'école québécoise et les diverses composantes de la compétence à communiquer oralement dans un contexte d'apprentissage de l'argumentation.

À cet égard, il importe de réitérer l'importance de l'école dans la formation des adultes de demain, lesquels doivent apprendre à s'approprier peu à peu leur propre citoyenneté ainsi que les responsabilités qu'elle sous-tend. Pour favoriser l'engagement et la participation active de tous ces jeunes, l'ensemble de la communauté éducative doit se concerter afin de leur offrir des lieux et des situations propices à l'exercice d'une citoyenneté responsable. Pour ce faire, les enseignants de français sont invités par le ministère à impliquer davantage les élèves dans les décisions qui les concernent, à les inciter à recourir à la discussion pour résoudre collectivement certains problèmes, à débattre de certains sujets controversés et à prendre des décisions « dans un esprit de solidarité et de respect des droits individuels et collectifs » (MELS, 2007b, p. 13). On s'étonne toutefois de constater que « le pouvoir de la parole » se traduit dans le programme de français en termes d'« observation » et de « réflexion » (MELS, 2007e, p. 120). Or, apprendre à argumenter oralement, n'est-ce pas aussi apprendre à faire acte de citoyenneté?

Pour être en mesure de déterminer si le programme de français, langue d'enseignement, est propice à l'apprentissage de l'argumentation dont il est ici question, il faut d'abord nous référer aux courants dominants dans le domaine puisque le PFEQ ne propose aucune définition de ce qui est entendu par cette notion, pas plus qu'il ne donne de définition claire et appuyée des termes-clés qu'il utilise laissant ainsi place aux interprétations tous azimuts. C'est donc la raison pour laquelle nous nous attarderons aux procédures propres à l'apprentissage du discours argumentatif, soit celles qui se rapportent non seulement à la structure logique de l'argumentation, mais également à l'art d'argumenter « devant » les autres. Cela nous conduira ensuite à proposer une nouvelle avenue orientée vers l'importance d'apprendre à argumenter « avec » les autres, initiant ainsi les élèves à la délibération démocratique.

1.3 Communiquer oralement selon des modalités variées : des procédures argumentatives

En tant que discours particulièrement propice au développement de la personne (MELS, 2007e, p.16), nous avons pu constater que l'apprentissage de l'argumentation joue un rôle

certain dans la capacité d'exercer son rôle de citoyen (MELS, 2007b). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous avons cherché à mieux comprendre l'origine des procédures argumentatives préconisées au Québec dans le programme de français, langue d'enseignement. Au-delà des préoccupations liées à l'« efficacité » de la démarche, à la « véracité » de l'information, à la « crédibilité » des sources, à l'élaboration de « critères », à la « confrontation » des points de vue, etc. (MELS, 2007e, p. 37), l'argumentation peut-elle s'effectuer dans « un esprit de dialogue » (MELS, 2007c, p. 13) et viser le développement de la pensée critique par « le partage des idées » (MELS, 2007e, p. 91) ?

Pour que l'apprentissage de la prise de parole en communication orale contribue à l'exercice d'une citoyenneté responsable, nous sommes d'avis que l'argumentation ne devrait pas se limiter à l'acquisition de procédures mettant l'accent sur la structure et l'art de convaincre, mais devrait également mettre en œuvre une éthique discursive, c'est-à-dire, dans la tradition allemande, une éthique communicationnelle¹³. Par conséquent, les procédures argumentatives proposées par le programme de français sont-elles susceptibles de favoriser le développement d'habiletés propices à la prise de parole en tant qu'acte de citoyenneté (MELS, 2007a, p. 9)? Pour trouver réponse à une telle question, il est nécessaire d'explorer préalablement les courants de pensée qui ont fortement influencé l'argumentation et son enseignement.

1.3.1 L'argumentation

Selon Breton¹⁴, l'argumentation représente une interdiscipline qui « [...] se préoccupe de tout ce qui concerne la mise en forme et le transport des messages, aussi bien que la signification sociale de tels processus » (Breton, 2003a, p. 7). De plus, suivant cet auteur, les théories de l'argumentation, qu'elles soient qualifiées de logiques, de pragmatiques ou de

¹³ Notons que nous référons en cela à la philosophie allemande de l'analyse du discours laquelle, « en sciences humaines et sociales dans les années soixante-dix en Allemagne, [qui] ne privilégie pas la forme et la structure, mais plutôt les acteurs, leurs interactions ainsi que l'agir communicationnel – « communicationnel » équivalant ici à « discursif » (Angersmüller, 2007, p. 7).

¹⁴ Chercheur au CNRS de Strasbourg, P. Breton s'intéresse de près à l'argumentation ainsi qu'à son enseignement. Ses travaux sur les théories de l'argumentation nous serviront de référence pour mieux comprendre l'évolution de ce champ d'expertise, à travers ses enjeux et ses courants.

communicationnelles, peuvent généralement être catégorisées en deux principaux courants : soit elles s'inscrivent dans le courant relevant de la linguistique, soit elles s'inscrivent dans celui relevant de la rhétorique.

Une présentation sommaire de ces deux courants dominants s'impose donc. Le tour d'horizon que nous proposons, qui s'inspire d'ouvrages présentant une synthèse¹⁵ des diverses théories de l'argumentation, nous permettra de mieux comprendre en quoi on fait fi d'une approche éthique de ce type de discours, lorsqu'ils sont les seuls à être préconisés dans l'enseignement du français, langue maternelle.

1.3.1.1 Argumenter suivant une structure logique : le courant linguistique

D'emblée, il convient de mentionner que l'argumentation abordée dans une optique purement linguistique insiste davantage sur l'appropriation ou l'analyse d'une série de règles à respecter, d'une structure à reproduire. Dès lors, la faculté argumentative se développe essentiellement par la technique et l'exercisation. À cet égard, Plantin mentionne même qu'elles ne nécessitent nul auditoire, car elles se définissent avant tout comme « [...] l'étude des techniques discursives permettant de provoquer ou d'accroître l'adhésion des esprits aux thèses qu'on présente à leur assentiment » (Plantin, 1990, p. 16). Pour les tenants de cette conception, l'acquisition et la maîtrise des principes linguistiques en matière d'argumentation assure l'expression d'un message structuré et, corollairement, structurant; la dimension textuelle interne étant ainsi garante des répercussions externes. Par conséquent, les linguistes qui s'inscrivent dans ce courant définissent leur conception de l'argumentation en tant qu'« [...] opération linguistique par laquelle un énonciateur avance un énoncé-argument dont la structure linguistique oriente le destinataire vers certains enchaînements » (*Ibid.*, p. 148). Pour aborder l'argumentation dans une perspective linguistique, trois domaines de recherche dominant et ont ainsi considérablement influencé la didactique des langues : la logique formelle, la logique informelle et la pragmatique intégrée.

¹⁵ Pour une meilleure compréhension de l'*histoire des théories de l'argumentation* et de leurs enjeux actuels, nous nous référons aux travaux de Breton et Gauthier (2000).

En ce qui a trait à la logique formelle, elle est considérée comme une science pratique où l'argumentation a une fonction essentiellement justificatrice. De manière plus spécifique, la logique naturelle proposée par Grize et l'école de Neuchâtel insiste davantage sur les dimensions créatrice et communicationnelle. Les penseurs qui s'inscrivent dans cette approche travailleront d'ailleurs à l'intégration de ces deux dimensions dans le modèle de l'argument de Toulmin, lequel travaillait sur la fonction originelle de la logique en ayant recours à une méthodologie et une démarche rationnelle. En définitive, les travaux réalisés en logique formelle ont un point en commun : ils considèrent l'argumentation comme une activité logico-discursive qui, selon les termes d'Amossy, « modèle des façons de voir et de penser à travers des processus qui mettent en jeu l'image que les partenaires de l'échange se font l'un de l'autre, et les préconstruits culturels (prémisses, représentation, topoï) sur lesquels se fonde l'échange » (Breton, 2003a, p. 20-21). En enseignement de l'argumentation, leur influence se traduit donc par l'importance conférée à l'analyse et à la schématisation de l'interrelation existante entre les diverses composantes d'une situation argumentative : locuteur, auditoire, sujet et contexte.

Alors que la logique formelle s'intéressait aux fallaces¹⁶ ainsi qu'aux diverses façons de classer les arguments et à leur prétention à la validité, les études menées en logique informelles ont quant à elles analysé les usages de l'argumentation dans une perspective pragmatique. En d'autres mots,

[...] la logique informelle s'est principalement interrogée sur la nature et la structure de l'argument (qu'est-ce qu'un argument?), sur les critères qui garantissent les variétés de paralogismes (qu'est-ce qui invalide un argument, comment repérer et répertorier les types d'arguments invalides?). (Amossy, 2006, p. 18)

Autre perspective linguistique, la pragmatique intégrée est quant à elle orientée essentiellement vers la sémantique. Développée à partir des travaux d'Anscombe et Ducrot

¹⁶ Néologisme employé par Breton et Gauthier (2000) et inspiré de Plantin (1990) qui se définit selon les travaux en logique formelle de Hamblin par « un argument qui n'est pas valide mais qui a l'apparence de la validité. » Breton et Gauthier. (2000) *Histoire des théories de l'argumentation*, p. 71. Bien que réducteur selon ces auteurs, le terme « fallace » peut également être traduit par celui, plus connu, de « sophisme ».

(1983), l'argumentation linguistique s'éloigne ici considérablement de celle que nous qualifierons de rhétorique ou de communicationnelle puisqu'elle conçoit le langage comme un schème entièrement indépendant du locuteur. En d'autres mots, la logique du discours, en tant que fait de langue, est automatiquement assurée par l'enchaînement des phrases, car les énoncés sont ici perçus comme étant ancrés linguistiquement à la syntaxe par divers connecteurs. Dans une perspective logique, l'argumentation se base essentiellement sur la différence existant entre la phrase et l'énoncé; le discours poursuivant alors une direction limpide et évidente aux yeux du locuteur. C'est d'ailleurs ce qui explique l'intérêt de la pragmatique intégrée pour la micro-analyse et l'étude des topoï.

À leur façon, tous ces courants ont largement contribué à l'approfondissement des connaissances quant à l'aspect textuel¹⁷ de l'argumentation et en ont ainsi grandement influencé l'enseignement. Nous en avons pour preuve l'importance accordée en classe de français à la maîtrise des usages et des codes. C'est d'ailleurs en se référant à l'usage et à la norme que le ministère stipule que les élèves doivent se construire un référentiel leur permettant notamment d'actualiser l'une des composantes de la compétence à communiquer oralement, soit celle d'acquérir et de mettre à profit diverses connaissances sur la langue, les textes et la culture. De plus, les indications pédagogiques renvoient à maintes reprises à cette perspective par l'importance qu'elles confèrent, tel que mentionné précédemment, aux marques linguistiques propres aux textes argumentatifs¹⁸, aux enchaînements logiques ainsi qu'à ceux qui structurent le raisonnement (MELS, 2007e, p. 98).

¹⁷ Le texte, composé d'unités linguistiques indépendantes des conditions d'énonciation, étant la résultante immédiate du discours dont la finalité communicative le relie à la situation de production. Nous souscrivons à la distinction entre texte et discours proposée par Golder : « En tant qu'objet *empirique*, un discours est un énoncé ou une énonciation de nature verbale qui a des propriétés textuelles et qui doit en outre être caractérisé contextuellement en tant qu'acte de langage ou de discours accompli dans certaines conditions de communication [...]. Le texte est un objet construit par l'analyse (scientifique), comme structure abstraite du discours, dont les superstructures typologiques sont pour ainsi dire la *macro-syntaxe*. » (Golder, 1996, p. 17).

¹⁸ À ce propos, le programme nous réfère à Patrick Charaudeau. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*, Paris : Hachette, 927 p.

Même si nous reconnaissons l'apport de cette approche sémantique en didactique des langues, il importe néanmoins de souligner qu'elle n'engage toutefois pas les interlocuteurs dans une éthique communicationnelle. En effet, tel que le souligne Chartrand, l'enseignement

[...] de ce type de discours souffre de lacunes énormes [...]. Il repose sur des substituts de rhétorique classique d'où provient une conception réductionniste, fortement logiciante de l'énonciation argumentative. De plus, il ne distingue pas le plan du discours de celui du texte et, par conséquent, ne travaille pas à la textualité même du discours. (Chartrand, 1993, p. 679)

Bien que cette critique de Chartrand s'adressait au programme de français de 1995, force est de constater qu'elle demeure toujours à propos. Outre les références mentionnées pour mieux comprendre ce qui distingue le « texte » du « discours », le nouveau programme de français décortique maintenant l'apprentissage de l'argumentation en termes de « séquence argumentative », laquelle se compose à son tour de « stratégie argumentative » et de « procédé argumentatif ». Un élève compétent doit donc être à même de « reconnaître le caractère typique » et les « diverses modalités de réalisation » de la séquence argumentative « et à en tirer profit » (MELS, 2007e, p. 98) afin de choisir la stratégie argumentative qui lui permettra de « structurer l'étayage d'un raisonnement pour tenter d'imposer au destinataire une façon de voir et pour obtenir son adhésion » (*Ibid.*, p. 99). Centré exclusivement sur les « moyens langagiers et graphiques dont le procédé argumentatif [en tant que manière distinctive et caractéristique de structurer un propos] est l'élément fondamental » (*Ibid.*, p. 99), nous sommes d'avis que le programme de français perd dès lors le fil rouge par rapport à ce que nous retrouvons dans le programme-cadre à propos de l'importance de la prise de parole dans le développement, chez les élèves, de leur pensée critique ainsi que dans leur initiation progressive aux exigences du vivre-ensemble et de la citoyenneté.

1.3.1.2 L'art de convaincre : argumenter « devant » les autres

De façon générale, l'argumentation est définie en tant que « manière de présenter et de disposer les arguments » (Perelman, 2007) et cherche avant tout « [...] à faire partager à un interlocuteur des opinions ou des représentations relatives à un thème donné, en cherchant à

provoquer ou à accroître l'adhésion d'un auditeur ou d'un auditoire plus vaste aux thèses qu'on présente à son assentiment » (Adam, 2005, p. 103).

Alors que la rhétorique classique semblait reléguée aux oubliettes après avoir dominé le cursus académique pendant des siècles, des chercheurs tels C. Perelman ont tenté de réhabiliter « le pouvoir du verbe » (Amossy, 2006, p. 13) et ses fonctions persuasives au sein d'une théorie linguistique s'appuyant davantage sur la dimension communicationnelle de l'argumentation, laquelle revendiquait alors l'importance de prendre en compte les caractéristiques psychologiques et sociologiques de l'auditoire dont on recherche l'assentiment. Par conséquent, ces courants s'opposent donc à « une conception de la Raison et du raisonnement issues des thèses de René Descartes » (Breton, 2003b) en insistant davantage « sur la dimension argumentative contenue dans la langue » (Breton, 2003a, p. 9). Dès lors, cette perspective viendra rompre « avec la conception de l'argumentation comme déploiement d'un raisonnement logique en-dehors de toute relation interpersonnelle » (*Ibid.*, p.14) puisque la situation argumentative y est alors issue d'un conflit. Sa taxinomie inspire d'ailleurs toujours les chercheurs qui travaillent à l'analyse des diverses techniques argumentatives et qui considèrent l'argumentation comme un discours où s'instaure une influence réciproque entre l'orateur et son auditoire. Mentionnons à cet égard que nous nous référons à la définition du « discours » selon laquelle,

[...] en tant qu'objet empirique, un discours est un énoncé ou une énonciation de nature verbale qui a des propriétés textuelles et qui doit en outre être caractérisé contextuellement en tant qu'acte de langage ou de discours accompli dans certaines conditions de communication. (Golder, 1996, p. 17)

En d'autres mots, il est possible de définir l'argumentation en tant qu'« opération discursive par laquelle un locuteur cherche à influencer un public » (Plantin, 1990, p. 149). Ces modèles où l'important réside dans le fait d'argumenter « devant » les autres, gravitent essentiellement autour de la raison¹⁹ et du discours. De surcroît, ils nécessitent l'apport d'un vis-à-vis et l'intention de communication poursuivie se caractérise généralement par le pouvoir ou

¹⁹ Les auteurs s'entendent pour affirmer que cette orientation se fonde sur le principe de *Justice* dont un des penseurs les plus influents est, sans conteste, E. Kant.

l'influence. On parlera alors de « convaincre » une multitude ou de « persuader » un individu. Dans le contexte qui nous intéresse, il importe de souligner que cette vision correspond à la visée de la séquence argumentative telle qu'entendue dans le programme de français, langue d'enseignement.

Suivant la perspective dudit programme, l'acte de communiquer inclut des composantes directement reliées aux diverses sphères de la situation de communication : l'énonciateur, le destinataire, le thème, le lieu social ou institutionnel et l'intention communicative. La relation instaurée entre l'énonciateur et le récepteur peut alors prendre plusieurs formes, symétriques ou non, qui influenceront l'argumentation : équilibrée, basée sur la supériorité ou l'infériorité. À cet égard, le MELS stipule que « dans l'échange argumentatif, le déplacement du rapport de force constitue un enjeu » (MELS, 2007e, p. 121). De plus, le programme précise que le développement de la compétence à communiquer oralement implique que l'élève soit apte à « reconnaître l'influence des paramètres de la communication sur la prise de parole » (*Ibid.*, p. 120).

Depuis le modèle de l'argument de Toulmin²⁰ et la « nouvelle rhétorique » de Perelman²¹, nous avons pu constater que l'enseignement de l'argumentation en français, langue d'enseignement, a été grandement influencé par des approches privilégiant la logique, la maîtrise d'une structure argumentative. Néanmoins, le développement de la compétence à communiquer oralement emprunte également aux approches qui s'intéressent de près au processus argumentatif, à la rhétorique. Dans le programme de français, cela se traduit notamment par l'importance accordée à la fonction persuasive de l'argumentation. Or, tel qu'il nous sera possible de le démontrer dans le cadre du présent mémoire, ces diverses

²⁰ Inspiré par des préoccupations d'ordre épistémologique, Toulmin élabore une théorie heuristique qui propose le premier modèle où l'argument possède un caractère à la fois justificatif, multiforme et dynamique. Opposant à la logique formelle largement étudiée par les chercheurs anglo-saxons, Toulmin présente, dans son ouvrage intitulé *Les usages de l'argumentation* (1993), l'argumentation en tant que science pratique.

²¹ Depuis 1952, Chaïm Perelman, avec la collaboration de L. Olbrechts-Tyteca, publie de nombreux ouvrages sur les liens unissant la justice et la raison à travers la philosophie morale, la rhétorique et l'argumentation. À ce titre, son *Traité de l'argumentation : la nouvelle rhétorique* (1988) a inspiré nombre de chercheurs s'intéressant aux théories de l'argumentation.

manières de concevoir l'argumentation en enseignement du français aurait tout avantage à insister également sur les aspects dialectique et communicationnel de l'argumentation par l'intermédiaire d'une approche où les élèves apprendraient aussi à argumenter « avec » les autres.

1.3.1.3 Argumenter « avec » les autres

Dans le domaine de la didactique des langues, certains s'intéressent, de nos jours, à la dimension discursive ou communicationnelle²² de l'argumentation et considèrent ainsi qu'il est nécessaire d'approfondir cette dimension en enseignement des langues. Bien entendu, ceux-ci reconnaissent le rôle crucial du développement des capacités cognitives et langagières dans la découverte de sa propre subjectivité et, de surcroît, dans l'évolution des habilités argumentatives (Bisault et al., 2004, p. 29), mais reprochent aux approches structurales de l'argumentation de ne pas considérer les caractéristiques de l'agir communicationnel et son fondement proprement dialogal (Golder, 1996, p. 45). Dans un même ordre d'idées, Golder (1996) et Chartrand (1995a), qui abordent la dimension discursive de l'argumentation, rejettent d'emblée une approche strictement structurale ou textuelle de l'argumentation qui donne alors lieu à des modèles argumentatifs fortement codifiés où la fonction heuristique de l'argumentation demeure absente. Tour à tour, elles affirment que

[...] le texte argumentatif ne peut se réduire à une suite ou à une organisation d'entités linguistiques qui seraient les mêmes dans toutes les situations. Ces entités doivent être adaptées à la situation de communication dans laquelle le texte est produit; c'est pour cela que nous parlons de discours plutôt que de texte argumentatif. (Golder, 1996, p. 161-162)

Pour Chartrand,

²² Tel que le rapporte J. Angermüller, nous nous référons ici aux travaux allemands contemporains sur l'analyse du discours qui, à la différence des travaux réalisés en France dans ce domaine, n'ont pas été portés par des linguistes, mais, plutôt, par des philosophes. Ce ne sont donc pas la forme et la structure qui sont alors privilégiées, « mais plutôt les acteurs, leurs interactions ainsi que l'agir communicationnel – "communicationnel" équivalant ici à "discursif" » (Angermüller, 2007, p. 7).

[...] le discours argumentatif s'inscrit donc dans un contexte communicationnel où la recherche d'une conclusion [...] repose entre autres sur l'égalité présumée des interlocuteurs et se réalise soit par des formes discursives très spécifiques propres à la réflexion philosophique et scientifique, soit dans des échanges conduits oralement entre pairs, dans des conditions idéales. (Chartrand, 1995a, p. 25-26)

À l'instar de ces deux chercheuses, nous sommes d'avis qu'il nous faut considérer non seulement la dimension structurale de l'argumentation, mais également sa dimension discursive et communicationnelle. Dans un contexte scolaire où l'enseignement de l'argumentation se fonde essentiellement sur une approche structurale, l'introduction d'une forme réflexive de l'agir humain constitue une piste intéressante à explorer et à exploiter en classe de français. D'autant plus que, selon Chartrand²³, cette portée morale et politique du discours constitue une des finalités du programme de français au secondaire (Chartrand, 1995b, p. 43) et du PFEQ. Toutefois, bien que ces recherches abordent la question de l'enseignement du discours argumentatif, nous constaterons qu'elles ne font qu'effleurer la question des attentes sociales et les visées citoyennes qu'il sous-tend.

1.3.2 Entre le programme-cadre et le programme de français : un fil rouge à renouer

Jusqu'à présent, peu de réflexions, outre que linguistiques, tentent d'éclairer les pratiques des enseignants de français qui souhaiteraient intégrer une approche communicationnelle de l'argumentation par laquelle il leur serait possible d'initier progressivement les élèves à un « idéal démocratique de communication » (Breton, 2000, p. 8). À l'instar de Breton, nous sommes d'avis que l'argumentation se caractérise avant tout comme un outil de résolution de problèmes et que cela devrait faire l'objet d'un enseignement systématique afin de permettre aux élèves

[...] de se placer dans une posture de prise de parole, de participation aux débats mais aussi dans une posture d'analyse et de décodage et contribuerait ainsi à rétablir les

²³ Les publications de Chartrand sur l'apprentissage du discours argumentatif se fondent sur les objectifs du programme de français au secondaire de 1995. Or, une lecture attentive du PFEQ nous a permis de constater que celui-ci insiste maintenant sur l'importance démocratique et stratégique de l'argumentation dans le PFEQ au 1^{er} et au 2^e cycle du secondaire.

déséquilibres dus aux inégalités naturelles dans l'accès à la parole. Bref, l'enseignement de l'argumentation permettrait de se placer et de placer ceux dont nous avons la charge dans une posture citoyenne. (*Ibid.*, p.13)

Apprendre à argumenter « avec » les autres nécessite donc que l'on recoure à des approches favorisant la discussion entre les élèves et par lesquelles le discours évolue dans une recherche des arguments les meilleurs à propos d'un problème commun et dans un esprit d'ouverture aux arguments apportés par chacun, faisant ici de la prise de parole un acte de citoyenneté. Dès lors, l'argumentation ne s'apprend plus uniquement sous l'angle linguistique ou rhétorique, mais également sous l'angle communicationnel, d'une discussion argumentée en coopération avec les autres. L'apprentissage de l'argumentation en communication orale permettrait de rejoindre les visées de formation et les intentions éducatives formulées dans le programme-cadre.

Tel que nous l'avons exposé, étant donné que le programme-cadre indique que « l'exercice de la démocratie est indissociable d'une prise de parole réfléchie et respectueuse », il pourrait s'avérer réducteur de considérer l'argumentation en tant qu'exercice strictement linguistique ou rhétorique, car la résolution de conflits et l'édification de normes sociales nécessitent le recours à la discussion, à l'intersubjectivité.

Nous sommes donc d'avis que l'apprentissage de l'argumentation, par l'importance qu'on y accorde en particulier au deuxième cycle du secondaire en français, langue d'enseignement, constituerait un lieu de choix pour que l'élève apprenne à structurer sa pensée et qu'il parvienne à résoudre collectivement des problèmes afin de participer ainsi à la vie collective en tant que citoyens autonomes et responsables (MELS, 2007a, p. 9; MELS, 2007b, p.13-14; MELS, 2007e, p.1). En effet, il importe d'initier les élèves à ce type d'argumentation afin d'éviter l'usage systématique d'un discours qui se contente « [...] de prendre appui sur ce que dit l'interlocuteur pour développer ses propres arguments, et ceci sans tenir aucunement compte des arguments de ce dernier » (Golder, 1996, p.132).

Tel que constaté précédemment, cette forme d'argumentation est présentement absente du programme de français, langue d'enseignement. En effet, l'actuel programme insiste sur la fonction rhétorique et persuasive de l'argumentation et néglige sa visée et son caractère doxologique²⁴. Combettes fait d'ailleurs ce même constat dans le contexte de l'enseignement du français en France où « la dimension sociale, inhérente à l'analyse discursive, se trouve peu prise en compte, du moins dans les premières classes du collège » (Combettes, 2001, p. 243). À l'instar de Brassart, nous sommes également d'avis qu'une

[d]es difficultés qu'on rencontre à vouloir isoler un objet d'étude dans le champ des discours pour l'insérer dans une typologie tient à ce qu'un type de discours n'a pas de réalité sémiotique lorsqu'il est isolé de son contexte, de ses rapports avec d'autres discours, des situations qui le déterminent et où il a ses effets. (Brassart, 1990, p. 23)

En d'autres mots, l'apprentissage de l'argumentation se concentre trop souvent exclusivement sur la fonction linguistique d'un discours et non pas sur les intentions²⁵ communicationnelles poursuivies par l'émetteur à l'endroit d'un récepteur et, surtout, sur l'agir communicationnel visant l'atteinte d'une entente intersubjective. Or, on ne peut « travailler sur l'argumentation en ne prenant en compte que sa forme et non sa visée » (Combettes, 2001, p. 244) et prétendre que les élèves développent significativement leurs compétences communicationnelles, car

[v]iser le développement des compétences disciplinaires, ce n'est toutefois pas rechercher l'acquisition des savoirs pour eux-mêmes, en raison uniquement de leur valeur intrinsèque, mais c'est en soutenir la construction en tant qu'outils au service de l'action et de la pensée. (Carbonneau et Legendre, 2002, p. 15)

En n'insistant que sur l'aspect structural du texte argumentatif, le programme de français, langue d'enseignement, délaisse l'idée que la langue en tant que « prise de parole » est aussi « un acte de citoyenneté et de participation à la vie collective » et « un outil de résolution de conflit », tel que le stipule pourtant le programme-cadre (MELS, 2007a, p. 9). En effet, le programme disciplinaire n'insiste pas suffisamment sur l'apport de recourir en classe à la dimension éthique de l'argumentation alors que celle-ci demeure essentielle dans le

²⁴ En référence à sa nature sociale.

²⁵ Mentionnons en guise d'exemple : convaincre, persuader, démontrer, émouvoir, informer, etc.

développement de compétences citoyennes : celle relative au déploiement d'une pensée critique, qui se situe au-delà des modes ou des intérêts individuels, ainsi que celle qui incite l'élève, par le recours à la délibération démocratique, à participer activement à la vie en société. Ainsi, puisque la communication est intimement reliée à l'éducation à la citoyenneté, nous soutenons, à l'instar de Lefrançois que

[...] l'apprentissage de la discussion rationnelle, comme procédure d'argumentation, est l'une des conditions de possibilité de l'exercice d'une citoyenneté pleinement accomplie et, par le fait même, l'une des composantes essentielles de l'éducation à la citoyenneté. [...] Il nous fait percevoir une forme de relation nécessaire entre l'exercice plein et entier d'une citoyenneté démocratique, l'apprentissage de la discussion argumentée et l'éducation des futurs citoyens en démocratie. (Lefrançois, 2001, p.80)

1.4 Énonciation de la thèse

Alors que le programme de français et les approches actuelles en didactique des langues se limitent essentiellement à la rhétorique et à la structure logique de l'argumentation, comment les enseignants de français au secondaire pourraient-ils initier progressivement leurs élèves à la citoyenneté responsable tout en leur permettant de développer leur compétence à communiquer oralement selon des modalités variées ? Quelle approche inciterait les élèves à prendre la parole dans un esprit d'engagement, de solidarité et de coopération ?

Dans un contexte de renouvellement des pratiques d'enseignement, nous soumettons la thèse selon laquelle le domaine des langues aurait tout avantage à s'ouvrir à des approches issues du domaine de la philosophie morale et politique afin que la classe de français devienne un lieu d'expérimentation, d'échange et de discussion où il est possible pour les élèves de s'engager au sein d'une communauté d'apprentissage, tel que le préconise d'ailleurs le programme de français dans ses grandes orientations (MELS, 2007e, p. 12).

Bien entendu, nous reconnaissons d'emblée l'importance d'une telle intention éducative visant à créer en classe un contexte « réel » de communication où les élèves et l'enseignant s'efforcent de comprendre l'autre dans sa singularité en reconnaissant également l'apport du

contexte et du non-dit dans le dialogue. Dès lors, les attributs communicationnels que sont la confiance, la compréhension et la reconnaissance véritable de l'autre assurent la transition vers l'intercompréhension et l'intersubjectivité tant recherchées. Nous réitérons de ce fait l'importance du contexte, de l'événement, de la personne et de sa communauté, car le risque de la technicisation et de l'instrumentalisation de la communication et, plus précisément, de l'argumentation n'est pas écarté si l'enseignant s'en tient à ce qui est mis de l'avant dans le programme de français.

L'argumentation n'est alors plus simplement perçue en tant que processus linguistique où la dimension discursive se qualifie en termes de confrontation, de lutte, de combat, de gagnant, de perdant, d'influence, etc., mais plutôt en tant que processus communicationnel orienté vers « une compréhension partagée et consensuelle » (Allard, 1997, p. 50). Il devient alors nécessaire de recourir aussi à une approche procédurale permettant la mise en place de situations d'apprentissage propices à la rencontre et la reconnaissance de l'autre et des arguments qu'il porte.

Si l'école dans son ensemble doit contribuer à la formation de la pensée critique et à la participation publique, le programme de français au deuxième cycle du secondaire, par l'accent mis sur l'enseignement de l'argumentation, ne peut négliger le rôle qu'il doit jouer en la matière. À ce chapitre, mentionnons que la Commission des programmes d'études recommande explicitement, dans un récent avis intitulé *Vers un élève citoyen*, que l'éducation à la citoyenneté dont la finalité serait « de permettre aux élèves de développer des compétences d'ordre cognitif, éthique et social » (Commission des programmes d'études, 2005, p. 31) soit officiellement reconnue en tant que point d'ancrage autour duquel devraient graviter l'ensemble des composantes du PFEQ.

À cette fin, quelle approche éthique pourrait être mise en oeuvre? Quelle approche serait susceptible de contribuer à initier l'élève à une telle prise de parole ou, dit autrement, à la citoyenneté démocratique? Pour que l'enseignement de l'argumentation en classe de français ne se situe pas exclusivement dans la perspective d'une « maîtrise des textes et des codes » et

d'« organisation d'entités linguistiques », mais également dans celle d'une approche orientée vers l'intercompréhension et inscrite dans un acte de citoyenneté démocratique et de participation à la vie collective, nous soumettons la thèse à l'effet que l'éthique de la discussion de Jürgen Habermas pourrait être cette approche éthique de l'argumentation en classe de français.

Par l'importance fondamentale qu'elle accorde à la dimension communicationnelle de l'argumentation, nous sommes d'avis que le recours à l'éthique de la discussion de J. Habermas (1992) peut s'avérer une avenue particulièrement prometteuse pour que l'enseignement de l'argumentation au secondaire puisse favoriser le développement de la pensée critique et initier les élèves à la délibération démocratique, laquelle sera expérimentée dans un contexte propice à l'intercompréhension et à la recherche consensuelle du « devoir-faire » pour tous.

Tel que nous le démontrerons, cette approche représente une avenue particulièrement intéressante puisqu'elle assure le développement de la compétence disciplinaire dans un contexte propice à l'atteinte des orientations émises par le programme-cadre. D'une part, la procédure proposée par Habermas dans son éthique de la discussion, laquelle se veut une « application des principes en tenant compte des conditions concrètes des débats contemporains » (Fortin-Melkevik, 1996, p. 677), répond aux caractéristiques et au degré de difficulté recherchés par les situations de communication proposées aux élèves dès la 2^{ème} année du deuxième cycle puisqu'elles suscitent de leur part « des prises de position » et les impliquent dans une « recherche de consensus » (MELS, 2007e, p. 40). De plus, nous sommes d'avis que le recours à une telle approche en français, langue d'enseignement, permettrait de renouer le fil rouge entre le programme-cadre et le programme disciplinaire puisque les finalités de l'éthique de la discussion sont cohérentes avec les visées de formation émises par le PFEQ. En effet, Habermas « [...] ne « désincarne » pas les participants à la discussion en les détachant de leurs intérêts propres, mais insiste au contraire sur l'enracinement dans son monde de chaque participant aux discussions pratiques » (Fortin-

Melkevik, 1996, p. 679). C'est d'ailleurs l'une des raisons pour lesquelles Habermas demeure un penseur incontournable de la philosophie morale et politique.

La contribution de la pensée de Habermas au champ de la philosophie morale peut se mesurer à la réception qu'elle a connue autant dans le monde germanique, qu'anglo-saxon et francophone. La notion de raison pratique, définie à partir des paradigmes de sa théorie de l'action communicationnelle, occupe une place centrale dans le champ de la philosophie morale, et est devenue un carrefour obligé de confrontations et de discussions des plus fécondes. (*Ibid.*, p. 679).

Bien que cette approche n'ait pas été élaborée pour le milieu de l'éducation, ses fondements et principes ont été proposés dans des disciplines telles que l'éducation morale (Leleux, 1997a, 1997b, 2000, 2002, 2006) et l'éducation à la citoyenneté (Lefrançois, 2000a, 2000b, 2001, 2004). Selon le ministère, ces disciplines « amènent les élèves à poser un regard critique sur eux-mêmes et sur le monde qui les entoure » ; leurs préoccupations sont donc partagées par l'enseignement du français, « particulièrement en ce qui concerne l'argumentation et le dialogue » (MELS, 2007e, p. 16). Par conséquent, les sujets et les thèmes abordés en éducation morale et en éducation à la citoyenneté « peuvent être associés à des familles de situations liées à la pensée critique et contribuer au développement des compétences en lecture, en écriture et en communication orale » (*Ibid.*, p. 16).

1.5 Démarche, intentions et limites de la recherche

En tant que pragmatique universelle (Ferry, 1987), l'éthique de la discussion développée par Habermas peut représenter une approche prometteuse en français, langue d'enseignement, et, plus spécifiquement, pour l'apprentissage de l'argumentation en communication orale si l'on souhaite faire de cet apprentissage un lieu d'exercice de la citoyenneté et de résolution collective de problèmes. Pour démontrer cette thèse, nous avons donc choisi de présenter cette éthique surtout à partir du principal ouvrage de son auteur et en faisant intervenir ensuite d'autres auteurs en philosophie et en éducation qui se sont intéressés de près à cette approche ainsi qu'à la théorie discursive de la morale qu'elle sous-tend. En cela, nous

sommes d'avis qu'une bonne compréhension de ce qu'est l'éthique de la discussion et de la procédure qu'elle met de l'avant servira au mieux notre propos.

Dans un premier temps, nous chercherons à démontrer la pertinence de cette approche en nous concentrant essentiellement sur l'ouvrage *De l'éthique de la discussion* (Habermas, 1992) et en faisant appel à l'occasion aux ouvrages fondateurs de cette éthique publiés par Habermas ; il s'agit en l'occurrence de *Théorie de l'agir communicationnel* (1987) dont la version originale allemande a été publiée en 1981 et *Morale et communication* (1986), publié deux ans plus tard. Pour ce faire, nous concentrerons notre argumentaire sur les éléments-clés de l'éthique de la discussion et de la théorie discursive de la morale qui la sous-tend. Pour étayer notre présentation de l'éthique de la discussion, nous ferons également appel aux réflexions d'auteurs qui se sont intéressés de près à l'éthique de la discussion de Habermas. À cet égard, mentionnons entre autres les contributions de J. Grondin (1993), J.-M. Ferry (1987), P. Allard (1997), A. Fortin-Melkevik (1996), H. Pourtois (1998), Y. Cusset (2001) et de C. Bouchindhomme (2002).

Enfin, Habermas n'ayant pas pensé son éthique de la discussion dans une perspective éducative, mais plutôt politique – son intention étant de fournir un modèle propice à la participation des sujets politiques et de droits au sein d'une démocratie –, nous nous référerons aussi à des auteurs qui se sont intéressés à la transposition de cette éthique en éducation tels que M. Pagoni-Andréani (1999) en éducation morale et civique, C. Leleux (1993, 1997a, 1997b, 2002) en éducation morale et D. Lefrançois (2000a, 2000b, 2001, 2004) en éducation à la citoyenneté.

L'originalité de notre réflexion réside donc dans le fait qu'elle propose d'inscrire l'apprentissage de l'argumentation en français, langue d'enseignement, dans une perspective éthique par le recours à l'éthique de la discussion. En tirant « d'un modèle théorique un modèle d'intervention », notre démarche nécessite donc préalablement « [...] que l'on s'imprègne du modèle et qu'on en imagine [ensuite] la transposition pédagogique » (Carbonneau et Legendre, 2002, p. 17). Ceci dit, nous demeurons consciente qu'un tel

exercice peut mener à des modèles différents selon la compréhension que s'en fait le chercheur, « [...] qu'une telle transposition ne saurait être unique en raison des compréhensions multiples auxquelles un modèle peut donner lieu et en raison de ce que chacun peut imaginer comme façon de faire à partir de sa compréhension » (*Ibid.*, 2002, p. 17).

CHAPITRE II

L'ÉTHIQUE DE LA DISCUSSION

Pourquoi les enseignants de français auraient-ils avantage à initier leurs élèves à la visée éthique et morale de l'argumentation ? En quoi l'intégration d'une éthique de la discussion permettrait-elle aux élèves d'apprendre à argumenter « avec » les autres ? Pour justifier l'apport, pour les enseignants de français, de recourir entre autres à une éthique de la discussion pour enseigner l'argumentation, il convient d'en situer préalablement les tenants et aboutissants. Pour ce faire, le présent chapitre sera donc entièrement consacré à la présentation théorique de l'éthique de la discussion de Jürgen Habermas.

Afin de situer adéquatement la pensée de cet auteur, nous aborderons d'abord le contexte philosophique dans lequel elle s'inscrit. Cela nous permettra ainsi de mieux comprendre en quoi l'intersubjectivité représente une réponse originale au problème de la rationalité moderne et pourquoi l'argumentation occupe une place centrale chez ce philosophe. Ces considérations nous permettront, ensuite, d'explorer les divers usages et principes de la raison pratique. Devant l'objectif d'intégrer l'éthique de la discussion à l'enseignement de l'argumentation en classe de français, nous présenterons, finalement, les habiletés et les conditions à réunir pour assurer la réussite d'une discussion, lesquelles rendront possible l'émergence du consensus recherché par les participants.

2.1 L'intersubjectivité, une réponse possible au problème de la rationalité moderne

Courant dominant en philosophie morale et politique depuis Kant, la perspective d'une morale déontologique¹ se fonde sur l'idée selon laquelle la justice ne peut advenir que par la mise en oeuvre d'une rationalité à prétention universelle, d'une rationalité argumentative qui, « [...] au-delà des convictions dites " privées", [...] vise à s'entendre sur ce qui doit nous

¹ Faisant ici référence à l'importance de la notion de « devoir » chez Kant ainsi que ses successeurs.

normer » (Bouchard et Pierre, 2006, p. 43). Positions fortes de la modernité, les approches inspirées du rationalisme kantien se caractérisent généralement par une éthique procédurale où l'avènement d'une société juste passe obligatoirement par une argumentation rationnellement justifiée, afin d'établir un « devoir-faire-pour-tous » qui l'emporterait sur les convictions des personnes et des groupes ainsi que sur les diverses visions de la « vie bonne ». À cet égard, Pourtois souligne que

[...] la plupart des philosophies morales modernes, au moins depuis Kant, sont centrées sur le concept du juste. L'idéal moral prend la forme d'un impératif. La valeur morale d'une conduite se mesure au respect d'un devoir qui s'impose à l'agent quels que soient ses souhaits ou ses désirs. Il s'ensuit que le désir de bonheur doit passer après le respect du devoir moral. Le juste doit primer sur le bien. (Pourtois, 1998)

En réponse à un univers politique considéré comme étant trop souvent technique² — pensons notamment au relativisme et à l'utilitarisme — les philosophes contemporains du courant rationaliste tels que Rawls, Apel et Habermas s'inspirent de la vision kantienne de la raison pratique pure et de la recherche d'une justice universelle pour se l'approprier de manière à prendre en considération le fait pluriel de nos sociétés.

Dans un contexte où les théories morales et politiques se réclament, soit du paradigme déontologique, soit du paradigme téléologique³, la réflexion de Habermas — bien qu'elle défende une position déontologique forte — vise le dépassement d'un « [...] certain relativisme des valeurs sans sombrer ni dans l'apologie des traditions, ni dans une philosophie qui nierait l'inconscient, ni dans une pensée libérale qui fait l'économie du social, ni dans une philosophie de l'Un qui gommerait les singularités » (Leleux, 2002, p. 115). De ce fait, le débat philosophique actuel en ce qui a trait au problème de la rationalité moderne gravite davantage autour des conditions possibles et nécessaires pour garantir non

² Le terme « technique » fait ici référence au fait que la modernité se voit caractérisée, d'un point de vue philosophique, par le passage d'une politique avant tout pratique à une politique technique, où l'État se voit conféré un rôle de conciliation et de gestion : « L'État social moderne, tel quel nous le connaissons, est alors assigné à un rôle de plus en plus réactif. Ce rôle consiste à gérer le compromis des intérêts organisés en groupes de pression, de sorte que la justice politique reviendra, à ce niveau, à clarifier pour tout un chacun les critères d'arbitrage, et à en porter la discussion, la thématization critique, dans l'espace public » (Ferry, 1994, p. 16).

³ Nous pensons notamment à P. Ricoeur (1990) et à C. Taylor (1998).

pas l'objectivité, mais plutôt la légitimité⁴ de la Norme. Pour Habermas, penseur dont la réflexion demeure incontournable dans ce débat, cette légitimité normative est assurée notamment par « l'analyse des propriétés universelles de l'action orientée vers l'intercompréhension » (Habermas, 1986, p. 65).

Dans les ouvrages qui ont précédé la parution *De l'éthique de la discussion*⁵, Habermas vise préalablement à « fonder l'éthique en raison » par l'argumentation morale. À leur lecture, il nous sera possible de mieux comprendre pourquoi et comment les problèmes pratiques, issus de l'expérience, permettent de fonder les normes et d'en garantir l'application⁶.

Dans *Théorie de l'agir communicationnel*⁷, Habermas poursuit l'objectif de « radicaliser le tournant linguistique qui [...] ne fut [jadis] accompli qu'au prix d'abstractions inadéquates » (Habermas, 1987, p. 10). Pour ce faire, sa théorie propose notamment d'élargir la définition du concept de rationalité afin qu'il en reconnaisse le caractère personnel, social et universel (*Ibid.*, p. 25-26). Esquisse d'une pragmatique formelle (*Ibid.*, p. 10), la théorie de Habermas se distingue des autres, car elle soumet la thèse selon laquelle la raison s'incarne dans l'agir communicationnel (*Ibid.*, p. 9) et représente ainsi « une disposition propre à des sujets capables de parler et d'agir [...] [qui] se traduit dans des modes de comportement pour lesquels de bonnes raisons peuvent à chaque fois être exhibées. » (*Ibid.*, p. 38). Par conséquent, la rationalité ne s'y définit pas dans une perspective cognitive-instrumentale où

⁴ Nous nous référons ici aux deux dimensions de la raison énoncées par J.-M. Ferry (1987) : l'objectivité, assurée par l'universalité théorique des sciences, et la légitimité, préoccupation première relative à l'universalité de la pratique éthique. De fait, Ferry prétend alors à l'universalité possible en éthique par l'ajout, chez Habermas, d'une référence à la vérité, laquelle est rendue possible par l'instauration d'une situation idéale de parole qui réhabilite la raison pratique par une théorie « métaphysique du social » (Ferry, 1987, p. 24), conçue en réponse à la philosophie transcendantale ou à l'épistémologie critique.

⁵ La version française de cet ouvrage a été publiée en 1992, un an après sa parution en version originale allemande.

⁶ Toutefois, il convient de mentionner que Habermas a toujours refusé d'orienter sa théorie de l'agir communicationnel sur la fondation ultime de la raison, démarche réflexive sur le caractère transcendant du discours à laquelle s'est livré K.-O. Apel, lui aussi philosophe au sein de la seconde École de Francfort et ami personnel de Habermas.

⁷ Ouvrage publié en deux tomes chez Fayard dont le premier tome se concentre sur la question de la rationalité de l'agir et de la rationalisation de la société. Quant au second tome, il se veut avant tout une critique de la raison fonctionnaliste.

prédominant « les critères pragmatiques du succès et de la maîtrise technique d'une situation » (Grondin, 1993, p. 116), car elle « habite » plutôt la pratique communicationnelle (Habermas, 1987, p. 26) et se fonde ainsi sur différentes formes d'argumentation : discours théorique, pratique, esthétique, thérapeutique et explicatif (*Ibid.*, p. 39). À cet égard, Habermas souligne d'ailleurs « qu'il y a des actes communicationnels caractérisés par d'autres rapports au monde et qui sont liés à d'autres prétentions à la validité que les expressions constatives » (*Ibid.*, p. 32).

En définitive, la raison n'est pas ici envisagée comme une entité en elle-même; loin d'être univoque, elle surgit du monde vécu et de l'activité communicationnelle. Analysée sous l'angle communicationnel, la rationalité nécessite donc le recours à une « délibération intersubjective dépourvue de tout autre critère que celui du meilleur argument » (Grondin, 1993, p. 116). Pour Habermas, ce type de rationalité

[...] comporte des connotations qui renvoient finalement à l'expérience centrale de cette force sans violence du discours argumentatif, qui permet de réaliser l'entente et susciter le consensus. C'est dans le discours argumentatif que des participants différents surmontent la subjectivité initiale de leurs conceptions, et s'assurent à la fois de l'unité du monde objectif et de l'intersubjectivité de leur contexte de vie grâce à la communauté de convictions rationnellement motivées. (Habermas, 1987, p. 26-27)

Une personne rationnelle est donc celle qui sait d'abord « adopter une attitude réflexive » à la fois à l'égard des faits, des valeurs, des expériences vécues et des normes. De plus, elle démontre une aptitude à promouvoir un consensus ou à agir de façon efficiente (*Ibid.*, p. 31) puisqu'elle « manifeste une disposition à l'intercompréhension et réagit aux perturbations de la communication en réfléchissant sur les règles langagières » (*Ibid.*, p. 38). En d'autres mots,

[I]es actions régulées par des normes, les autoreprésentations expressives et les expressions évaluatives complètent les actes de langage constatifs dans la fonction de la pratique communicationnelle : obtenir, maintenir et renouveler sur l'arrière-fond du monde vécu un consensus, un consensus qui repose sur la reconnaissance intersubjective de prétentions critiquables à la vérité. (*Ibid.*, p. 34)

Dans un même ordre d'idées, les activités langagières sont qualifiées de « communicationnelles » lorsqu'elles sont orientées vers l'intercompréhension. Par conséquent, elles se définissent « comme un procès d'entente (*Einigung*) entre des sujets capables de parler et d'agir » (*Ibid.*, 1987, p. 296) et se distinguent ainsi des activités orientées vers le succès, lesquelles demeurent techniques et motivent le choix d'actions stratégiques dont la validité se mesure d'après leur degré d'exactitude. En d'autres mots, Habermas

[...] parle d'actions *communicationnelles*, lorsque les plans d'action des acteurs participants ne sont pas coordonnés par des calculs de succès égocentriques, mais par des actes d'intercompréhension. Dans l'activité communicationnelle, les participants ne sont pas primordialement orientés vers le succès propre; ils poursuivent leurs objectifs individuels avec la condition qu'ils puissent accorder mutuellement leurs plans d'action sur le fondement de définitions communes des situations. (Habermas, 1987, p. 295)

À la lumière de ces considérations, il nous est possible de mieux comprendre pourquoi le discours argumentatif occupe une place centrale autant dans la théorie discursive de la morale de Habermas que dans l'éthique de la discussion qui lui succède. En effet, soulignons que l'argumentation est considérée, dans une perspective communicationnelle, comme

[un] type de discours où les parties prenantes thématissent des prétentions à la validité qui font l'objet de litiges, et tentent de les admettre ou de les critiquer au moyen d'arguments. Un argument contient des raisons qui sont systématiquement reliées à la prétention à la validité d'expressions problématiques. (*Ibid.*, p. 34)

Alors que les diverses théories de l'argumentation s'intéressent à l'un ou l'autre des aspects du discours argumentatif que sont le processus, la procédure ou la production, Habermas insiste, entre autres, sur le fait qu'à

[...] la différence de la logique formelle, la logique de l'argumentation ne concerne pas les systèmes d'enchaînement logiques d'unités sémantiques (phrases), mais plutôt les relations internes, déductives ou non, entre unités pragmatiques (actes de langage) à partir desquelles se composent les arguments. (*Ibid.*, p. 39)

Par la relation morale qu'il instaure entre les individus, le langage représente, en d'autres mots, une force de persuasion par laquelle l'application impartiale des normes et des impératifs devient possible. Puisque ces exigences normatives coordonnent l'agir humain en prenant en considération ce qui est mieux pour nous, la justice constitue, ainsi, le fondement de toutes normes morales. Par conséquent, agir moralement implique d'agir non seulement avec discernement, mais aussi en concertation avec autrui. D'ailleurs, pour emprunter les termes de Habermas, lui-même : « [u]ne morale ne dit pas seulement comment les membres d'une communauté doivent se comporter; elle fournit en même temps les raisons qui permettent de trancher les conflits correspondants d'une manière consensuelle » (Habermas, 1998, p. 12). En définitive, Habermas propose une éthique de la discussion issue d'une théorie discursive de la morale qui repose sur l'idée que la validité des normes morales dépend du consensus auquel parvient la communauté (Pagoni-Andréani, 1999, p. 54).

Quant au processus argumentatif, la pensée de Habermas insiste sur le fait que « [...] quiconque entreprend sérieusement la tentative de participer à une argumentation s'engage implicitement dans des présuppositions pragmatiques universelles qui ont un contenu moral » (Habermas, 1992, p. 18). Ce modèle se distingue donc de ceux proposés en sciences du langage puisqu'il vise la recherche d'un consensus sur diverses questions de justice politique et de morale, lesquelles sont étroitement reliées à la fondation et à l'application des normes.

Dans un même ordre d'idées, il convient également de préciser que les normes fixées par une collectivité demeurent toujours fortement enracinées dans leur contexte social et historique. De surcroît, l'élaboration collective d'un consensus assure le développement d'un regard critique autant sur son existence que sur son environnement ou sa communauté. Dans cette perspective, l'argumentation occupe une place de choix puisque ce type de discours rend les normes conséquentes et cohérentes face à un projet collectif; elle oriente ainsi directement l'action. Par conséquent, le modèle discursif proposé par Habermas doit être considéré avant tout comme une théorie de l'agir, de l'action.

Selon Habermas, seule l'interaction sociale permet à la raison d'atteindre le niveau d'objectivité recherché. Alors que nous avons pu constater précédemment que certains modèles s'intéressent essentiellement à la dimension logique ou rhétorique de ce type de discours, la théorie habermassienne de l'agir communicationnel insiste, quant à elle, sur la solidarité et la relation qu'elle permet d'établir entre l'individu, son prochain et l'ensemble de la communauté.

Dans le cadre du présent projet, l'intérêt de recourir au modèle habermassien s'explique, entre autres, par le fait qu'il réinvestit et transcende les trois aspects de l'argumentation que sont le processus, la procédure et le produit, et dont les intentions se traduisent respectivement par la recherche de l'assentiment d'un auditoire universel, l'obtention d'un accord rationnellement motivé et l'acquiescement discursif d'une prétention à la validité (Habermas, 1987). Pour ce faire, Habermas développe une vision dynamique et constructive de l'existence de laquelle découle une pensée critique et objective. Précisons d'ailleurs que celle-ci se caractérise par le développement d'une attitude hypothétique qui fait appel à la décentration, à la différenciation et à la réflexivité. Toutefois, le développement progressif de ces habiletés n'est possible, selon Habermas, que par le questionnement de son environnement et de sa réalité propre ; l'argumentation représente, dès lors, un dérivé privilégié de l'intercompréhension dans cette théorie de l'agir communicationnel (Habermas, 1986, p. 145).

2.2 Les usages de la raison pratique

2.2.1 Le dispositif de discussion

Dans la théorie de l'agir communicationnel, nous avons pu constater que l'intercompréhension qui émerge de l'argumentation demeure indissociable de la rationalité. Cela s'explique, entre autres, par le fait que la rationalité prend racine dans la vie en société et se réinvestit ensuite dans l'action. De cette façon, Habermas répond à la critique concernant l'aspect purement théorique du concept de justice. Tout comme plusieurs de ses

contemporains, Habermas propose un modèle déontologique⁸, car il insiste sur l'importance de proposer une procédure concrète afin de « [...] pouvoir tester sous l'égide du point de vue moral si une norme ou une manière d'agir pourraient trouver dans le cercle des concernés un assentiment universel, rationnellement motivé et, par la même, sans contrainte » (Habermas, 1992, p. 55). Selon lui, seule l'émergence d'un consensus entre toutes les personnes concernées par une problématique donnée est ainsi garante du principe d'universalité, lequel demeure essentiel à l'avènement d'une justice pour tous.

À cet égard, Habermas explique que ce n'est pas l'argumentation en tant que processus, mais en tant que procédure qui assure l'appréciation et la reconstruction collective des normes par le recours à des arguments rationnels qui lui confèrent une dimension universelle.

L'argumentation n'est donc nécessaire en tant que mise en scène intersubjective que parce qu'il est nécessaire, lorsque l'on définit une manière d'agir collective, de coordonner les points de vues individuels et, par là même, d'aboutir à une conclusion commune. (Habermas, 1986, p. 93)

Pour emprunter les mots de Habermas, nous affirmerons que, « [d]ans cette mesure, la morale fondée par une éthique de la discussion s'appuie sur un modèle qui est, pour ainsi dire, dès le départ, inhérent à l'entreprise d'intercompréhension linguistique » (*Ibid.*, p. 179).

L'approche procédurale proposée par Habermas vient donc conjuguer théorie et pratique ou, dans le cas de l'argumentation, processus et procédure. Tel qu'il le précise lui-même : « [...] l'éthique de la discussion s'inscrit [...] dans le cercle des sciences reconstructives qui ont pour objet le connaître, le parler et l'agir » (*Ibid.*, p. 119). Dans cette perspective, l'apport de la théorie habermassienne réside principalement dans le fait qu'elle propose un principe de discussion (principe D) dont seule la pratique en assure le caractère universel (principe U). À cet égard, mentionnons que ce principe U est défini, par Habermas, selon la formulation suivante :

⁸ Nous faisons référence respectivement au modèle contractuel de J. Rawls et son voile d'ignorance, à la réinterprétation cognitive de ce modèle par T.M. Scanlon, à la représentation fondamentale qu'en fait ensuite G.H. Mead ainsi qu'au modèle discursif proposé respectivement par K.-O. Apel et J. Habermas. (Habermas, 1992, p. 56-60)

Chaque norme valide doit satisfaire à la condition selon laquelle les conséquences et les effets secondaires qui, de manière prévisible, résultent de son observation *universelle* dans l'intention de satisfaire les intérêts de *tout un chacun* peuvent être acceptées sans contrainte par toutes les personnes concernées. (Habermas, 1992, p. 34)

À sa façon, ce principe traduit bien l'influence de la pensée kantienne dans la théorie habermassienne. Or, le principe de justice qu'elle défend ne se présente pas en termes d'impératif catégorique puisqu'il est orienté, dans l'éthique de la discussion, vers l'intercompréhension en tant que forme réflexive de l'agir humain. Par conséquent, dans le cas qui nous intéresse, le principe d'universalité

[...] assume le rôle d'une règle d'argumentation : dans le cas de normes valides, les conséquences et les effets secondaires qui d'une manière prévisible découlent d'une observation universelle de la norme dans l'intention de satisfaire les intérêts de tout un chacun doivent pouvoir être acceptées sans contrainte par tous. (*Ibid.*, p. 17)

De son côté, le dispositif de discussion (D) permet aux participants d'argumenter « ensemble » sur une problématique donnée et de la résoudre collectivement. Il rend ainsi possible, tel que nous avons pu le constater précédemment, l'instauration d'une obligation morale envers les normes débattues en coopération. En effet,

[d]ans l'éthique de la discussion, c'est la procédure de l'argumentation morale qui [...] établit le principe « D » selon lequel seules peuvent prétendre à la validité les normes qui pourraient trouver l'accord de tous les concernés en tant qu'ils participent à une discussion pratique. (*Ibid.*, p. 17)

En d'autres mots, le règne d'une morale universelle et transcendante est révolu; il s'agit, maintenant, d'instaurer une discussion entre tous les concernés pour assurer l'émergence d'un principe de validité qui confèrera l'aspect rationnel et universel recherché à la démarche communicationnelle. À ce propos, Habermas spécifie également que « la formation impartiale du jugement s'exprime dans un principe qui contraint *quiconque* est concerné à adopter, suite à une délibération sur les intérêts, la perspective *de tous les autres* » (Habermas, 1986, p. 86).

Menant à une entente consensuelle, la discussion pratique devient, ainsi, garante du principe de validité, car « [l]es exigences de validité normatives établissent manifestement, entre le langage et le monde social, une dépendance réciproque qui n'existe pas dans la relation entre le langage et le monde objectif » (*Ibid.*, p. 82). À ce titre, Habermas précise également que « [c]haque éthique formaliste doit pouvoir fournir un principe qui, fondamentalement, permettre de ménager, à propos de questions pratico-morales litigieuses, un accord rationnellement motivé » (Habermas, 1992, p. 33).

En définitive, l'éthique de la discussion, en tant que théorie formelle, n'impose aucun contenu et propose plutôt une procédure propice à l'éclosion d'un consensus qui garantira la validité de la norme qui, elle, guidera l'action⁹. Dès lors, pour être qualifiée de « consensuelle », une norme doit préalablement être validée par l'ensemble des concernés dans le cadre de la discussion.

Par conséquent, il n'existe pas de vérité, de normes « vraies », il ne peut y avoir qu'une prétention à la validité, que des normes valides provisoirement. Dans la discussion, les convictions doivent prendre la forme d'hypothèses à valider en argumentant « avec les autres ». C'est d'ailleurs pour cela que la décentration est requise, car personne ne peut arriver à faire de ses vérités, des vérités pour tous.

À cause de leurs propriétés pragmatiques, les discussions rendent possible une formation éclairée de la volonté telle qu'elles puissent mettre en évidence les intérêts de tout un chacun sans déchirer le tissu social qui relie préalablement chacun à tous. En tant que participant à des discussions pratiques, chacun est en effet renvoyé à soi-même tout en restant pourtant enchâssé dans un contexte objectivement universel. (Habermas, 1992, p. 69)

⁹ À cet effet, mentionnons que Habermas ne prétend prévoir les répercussions réelles d'une telle approche, car elles peuvent différer d'un contexte à un autre. De plus, puisqu'il s'agit essentiellement d'une procédure, celle-ci ne garantit en aucun cas l'émergence de réponses définitives ou d'actions concrètes. Il en va de chaque être humain à assumer son propre agir suite au procédé d'argumentation suggéré par ce penseur.

En recherchant avant tout la reconnaissance de toutes les personnes concernées par une problématique donnée, chaque participant à la discussion s'engagera activement au sein de sa communauté.

2.2.2 La situation « idéale » de parole

Par une procédure de délibération démocratique, le processus argumentatif permet donc de traiter des questions de justice politique et de morale puisqu'elles sont étroitement liées à la fondation et à l'application des normes. Or, qu'en est-il de l'argumentation en tant que production ? Dans le cadre d'une approche discursive de la morale, toute question est-elle matière à discussion ?

Le processus de discussion attribue au conflit à la fois un rôle primordial et un caractère constructif puisqu'il permet aux individus de constater l'étendue des opinions et les divergences possibles entre certaines perceptions. Dès lors, les interactions ne se définissent plus uniquement en termes d'observation ou d'influence, mais surtout de participation et d'intercompréhension. Dans l'éthique de la discussion, la dimension communicationnelle devient alors plus importante que la dimension rhétorique de ce type de discours. En effet, Habermas met de l'avant une approche où le langage représente le médium par lequel s'exprime différents rapports au monde (objectif, subjectif et social). En d'autres mots,

[...] les actes d'intercompréhension, constitutifs pour l'activité communicationnelle, ne peuvent être analysés de la même manière que les propositions grammaticales à l'aide desquelles ils sont produits. Le langage n'est essentiel pour le modèle d'action communicationnelle que du point de vue pragmatique sous lequel les locuteurs instaurent [de manière réflexive] des rapports au monde en employant des phrases en vue de l'intercompréhension. (Habermas, 1987, p. 114-115)

Pour qu'il y ait intercompréhension, la discussion nécessite la prise en compte des situations d'intérêt et requiert donc que tous les concernés se placent, au niveau moral, dans la perspective de tous les autres. Enfin, avec la théorie de l'agir communicationnel de

Habermas, la justice et la solidarité « sont *ancrées* dans les présuppositions idéalisantes de l'agir communicationnel, et, avant tout, dans la reconnaissance réciproque des personnes qui peuvent orienter leur agir en fonction de prétentions à la validité » (Habermas, 1992, p. 141). En cela, son modèle discursif de la morale n'occulte pas l'expérience tel qu'il en est, par exemple, chez les Rawls (1987) avec le recours au « voile d'ignorance ».

De fait, les travaux d'Habermas sur les liens qu'entretiennent notamment la morale et la communication¹⁰ tentent de démontrer que les perspectives déontologiques et téléologiques se complètent plus qu'elles ne s'opposent. À la lumière de ces considérations, il nous est alors possible de mieux comprendre pourquoi « Habermas revendique clairement l'héritage de l'*Aufklärung*¹¹ moderne, celui de la critique rationaliste et de l'humanisme universaliste [puisque] [...] c'est par là que Habermas entend réconcilier, si l'on peut dire, les Anciens et les Modernes » (Ferry, 1987, p.52-53).

En d'autres mots, le propre de la pensée de ce philosophe est d'affirmer, dans le contexte de redéfinition de la philosophie contemporaine, la réconciliation possible de la pensée traditionnelle avec la pensée moderne, de la philosophie du sujet avec celle de la conscience, par l'avènement d'un « nouveau courant philosophique », celui de l'intersubjectivité¹². D'ailleurs, il tente d'en faire la démonstration en puisant dans diverses sciences sociales telles que le droit, la sociologie, la psychologie morale, la philosophie morale et politique ainsi que la philosophie du langage. Habermas élabore, donc, sa théorie discursive de la morale en se référant notamment au modèle dialectique de Hegel, à la philosophie critique de Kant, à la théorie de la justice de Rawls, à la théorie du développement moral de Kohlberg, aux

¹⁰ Nous faisons directement référence à la publication, en 1983, de l'ouvrage de Habermas intitulé *Moralbewusstsein und Kommunikatives Handeln* dont la version originale allemande fut traduite en français et introduite, trois ans plus tard, par Christian Bouchindhomme : J. Habermas (1986) *Morale et communication*, Paris : Éd. du Cerf, coll. « Champs », no 420, 212 p.

¹¹ Tel que le définit par Bouchindhomme : « l'*Aufklärung* renvoie à ce courant d'idées qui a parcouru l'Europe et qui était favorable à un progrès fondé sur la raison, non seulement dans le domaine de la connaissance, mais encore et surtout dans celui de la politique et de la morale. [...] L'*Aufklärung* suppose donc une autonomie de la pensée et de la volonté, une liberté réfléchie mais également la réunion des conditions qui permettent de les exercer [...] » (Bouchindhomme, 2002, p. 24-25).

¹² Tel qu'affirmé, à l'instar de Habermas, par P. Allard (1997, p. 46) et C. Bouchindhomme (2002, p. 48).

anthropologies sociales de Mead et de Wittgenstein ainsi qu'à l'éthique de la discussion de Apel. Lors d'une entrevue accordée à Nicolas Truong pour *Le Monde de l'éducation*, Habermas affirmera, à cet égard, que

[...] à la différence de la plupart de mes collègues philosophes, je suis également convaincu que les théories philosophiques peuvent entretenir avec des théories scientifiques voisines une relation interdisciplinaire stimulante. On peut, par exemple, d'un côté, faire se rejoindre la théorie de l'activité communicationnelle ou l'éthique de la discussion et les travaux de psychologues du développement tels que Jean Piaget, Robert Selman et Lawrence Kohlberg, et, de l'autre, lui trouver une certaine fécondité pour l'étude comparée des images religieuses du monde ou pour aborder l'évolution des institutions juridiques. Dans certains cas heureux, il apparaît à ce niveau métathéorique que les approches se rejoignent. Qu'inversement les sciences particulières soient ouvertes à des suggestions philosophiques, on a quantité d'exemples chez Piaget, Freud, Max Weber, Noam Chomsky, etc. Et cela vaut également aujourd'hui pour les sciences cognitives. (Habermas, 2001)

Son approche est qualifiée d'« intersubjectiviste » (Habermas, 1992, p. 29), car sa théorie vise « la restauration d'une entente » (Bouchindhomme, 2002, p. 40) ainsi que l'élaboration de nouvelles normes selon des principes de justice et de solidarité. Dans ce contexte, la logique de la discussion est une logique pragmatique « qui se distingue donc d'une logique des énoncés (ce qu'est le discours en français) et d'une logique transcendantale » (Bouchindhomme, 2002, p. 40).

Dans cette perspective, la participation au processus de délibération démocratique nécessite le développement de certaines habiletés communicationnelles. De plus, les participants doivent être en mesure de les réinvestir dans le cadre d'un contexte idéal de communication. Transposée dans le domaine de l'éducation et de la didactique du français en tant que langue maternelle, nous pouvons donc affirmer que l'éthique de la discussion représente une avenue prometteuse parce qu'elle encourage l'usage d'une communication sincère et qu'elle favorise le recours à des attitudes telles que l'ouverture, l'engagement et l'écoute active. De plus, son intérêt pédagogique réside également dans le fait qu'elle favorise, chez les participants, le développement du jugement, de l'autonomie et du sens des responsabilités.

Toutefois, pour être déployée dans un contexte cohérent et signifiant, ceux et celles qui souhaitent expérimenter l'éthique de la discussion devront donc préalablement veiller à la publicité de l'accès. Lors de la discussion, ils devront également s'assurer que toutes les personnes concernées puissent disposer également de cet espace communicationnel et qu'elles s'y expriment sincèrement et librement. De manière plus spécifiques, voici en quoi se définissent ces quatre conditions extérieures de réalisation¹³ :

- La publicité de l'accès : En société, pour assurer un caractère véritablement démocratique à la discussion, il est nécessaire que celle-ci soit accessible à toutes les personnes concernées. De surcroît, la publicité et l'accès à l'argumentation représentent les conditions nécessaires à la pratique de la démocratie par le recours au processus de négociation et à l'émergence de l'intercompréhension. Or, il convient de mentionner que si certains individus concernés ne peuvent se présenter à la discussion, les autres participants doivent être en mesure de tenir compte de leur réalité et de leur point de vue. Dans le domaine scolaire, il est fréquent qu'un tel contexte se présente. L'enseignant doit, alors, veiller à la représentation de toutes les parties.

- L'égalité de la participation : Même si tout le monde répond à l'appel, cela ne garantit pas que tous aient également l'opportunité de s'exprimer. Puisque le but d'une discussion est d'en arriver à un consensus, la censure est, par le fait même, formellement proscrite. À cet égard, les personnes présentes doivent veiller à la participation active de tous les autres et leur fournir l'occasion d'exprimer leur point de vue sur la question abordée.

- La sincérité des participants : Pour qu'advienne un consensus qui réponde équitablement aux attentes de chacun, il demeure impératif pour Habermas que tous expriment leur pensée avec sincérité. En effet, il faut que chacun réalise l'importance de son implication dans le processus de discussion pour que tous les propos véhiculés reflètent véritablement les diverses positions sur un sujet donné. Or, il est très difficile de gérer l'attitude de tout un chacun; c'est d'ailleurs pour cette raison que chaque personne doit interroger ses intentions et

¹³ Cette synthèse a été réalisée à la lecture des travaux de C. Leleux (1997a, 2002).

ses positions pour une meilleure représentation de sa situation au sein de la discussion. Il s'agit d'une responsabilité individuelle.

- La libre expression : Dans une discussion, les participants doivent exercer librement leur droit de parole, car, pour une foule de raisons, certains d'entre eux peuvent décider de ne pas dévoiler l'ensemble de leur vision et de leur point de vue. Pour éviter toutes formes de censure, tous sont donc tenus de s'exprimer et de laisser les autres s'exprimer librement. Pour résoudre une problématique donnée, les divers points de vue ont une égale importance et leur expression constitue la condition essentielle à l'émergence d'un consensus.

À l'instar de ces diverses considérations, il convient de mentionner que l'originalité propre à la pensée de Habermas est d'avoir su proposer une approche essentiellement procédurale où l'implication du citoyen lui permet de prendre part à l'édification d'un projet de société qui surpasse les intérêts individuels et assure ainsi l'adoption d'un point de vue intersubjectif et, de surcroît, universel par l'usage de l'argumentation. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle « l'éthique de la discussion réhabilite [...] la notion de raison pratique tout en revalorisant les prétentions universalistes et cognitives de la théorie morale à l'intérieur de la théorie communicationnelle » (Fortin-Melkevik, 1996, p. 676).

Par l'argumentation, les diverses parties sont appelées à clarifier leur position afin de répondre à la problématique centrale : « Que dois-je faire? ». Qu'elle soit d'ordre pratique, éthique ou moral, les participants à la discussion devront solutionner solidairement la problématique rencontrée. Bien qu'elle se qualifie en tant qu'« éthique de la discussion », le domaine de l'éthique, pour Habermas ainsi que pour bon nombre de ses contemporains, concerne exclusivement la dimension personnelle et identitaire d'un sujet. En ce qui a trait à celle relevant de la morale, elle ne s'actualise plus simplement par la règle, mais par l'émergence d'un consensus normatif, intersubjectif, autoréférentiel et, conséquemment, rationnel.

Habermas distingue désormais soigneusement morale et éthique : la morale en effet est concernée par l'élaboration et l'examen critique des normes [...]; l'éthique est

quant à elle concernée par l'élaboration et l'examen des valeurs. La morale ne propose pas de mode de vie, et elle est universalisable; l'éthique propose un mode de vie et renvoie essentiellement à une identité. (Bouchindhomme, 2002, p.46)

Cette dualité entre les aspirations personnelles et collectives oriente constamment l'être humain et trouve ainsi écho dans les diverses théories de l'argumentation, présentées notamment par Plantin, puisque, pour ce dernier, une situation argumentative s'inscrit nécessairement dans un contexte conflictuel où la justification de l'action assure sa rationalité et, par le fait même, sa validité juridique. En outre, ce questionnement se complexifie considérablement lorsque nous prenons en considération le fait que le propre de l'argumentation réside précisément dans la difficulté de choisir entre deux « bonnes » options; il ne s'agit pas ici de juger la meilleure performance argumentative en couronnant un gagnant, mais plutôt de se rallier au meilleur argument possible. Par conséquent, l'usage de l'argumentation ne peut se restreindre au fait de prendre la parole « devant » les autres afin de les convaincre du bien-fondé d'une position. Au contraire, il doit refléter une démarche où les participants argumentent « ensemble » afin de résoudre collectivement certains problèmes. Par conséquent, « quiconque entreprend sérieusement la tentative de participer à une argumentation s'engage implicitement dans des présuppositions pragmatiques universelles qui ont un contenu moral [...] » (Habermas, 1992, p. 18).

2.2.3 Les niveaux de discussion

Pour qu'advienne la démocratie moderne telle que définie par Habermas, il importe que les niveaux de discussion ci-dessous orientent peu à peu le sujet vers l'appropriation et l'exercice de sa propre citoyenneté. Dans une perspective politique, la question centrale se formule alors en ces termes : « Que devons-nous faire? ». Dans une perspective éducative, il importe de bien comprendre les tenants et aboutissants de chacun de ces niveaux de discussion puisque c'est par leur utilisation en classe qu'il sera possible d'initier les élèves à la participation publique tout en favorisant le développement de leur pensée réflexive et l'atteinte des visées

de formation¹⁴ de l'école québécoise. À ce titre, il importe de concevoir de manière dynamique et inclusive¹⁵ ces trois niveaux de discussion.

▪ Les tâches pratiques ou les discussions pragmatiques

Dans un premier temps, les problèmes qualifiés de pratiques ou de pragmatiques motivent l'agir et ont recours à des raisons épistémiques qui se basent essentiellement sur des observations ou des opinions personnelles. Les décisions rationnelles relatives à une tâche spécifique à résoudre ou à un objectif à atteindre sont alors choisies parmi plusieurs possibilités d'action. En d'autres mots, l'« évaluation des buts, orientée en fonction des valeurs, et l'évaluation des moyens à disposition, orientée en fonction d'une fin, servent la décision rationnelle quant à la question de savoir comment nous devons intervenir dans le monde objectif afin de produire un état de chose désiré » (Habermas, 1992, p. 102).

Les problématiques qui relèvent de ce premier niveau sont, donc, purement pragmatiques puisqu'elles se fondent sur des préférences, des options, des observations, des enquêtes, des comparaisons, des évaluations ou des informations empiriques. Par conséquent, les actions entreprises suite à une discussion de ce niveau se traduisent en termes de techniques, de stratégies, de programmes, de décisions et d'efficacité. En effet, une personne confrontée à un problème pratique considère préalablement les causes et les effets afin de choisir de manière autonome et indépendante. En d'autres mots, « l'acteur agit ainsi librement et rationnellement (selon un devoir relatif) : après avoir clarifié les questions empiriques, il décide d'une stratégie adéquate pour atteindre son but » (Leleux, 2002, p. 118).

Par conséquent, la réponse à la question est impérative et fait place à un devoir relatif. Prises en fonction de critères personnels et rationnels, les décisions sont alors qualifiées d'égo-centriques. La volonté du sujet s'exprime à travers des impératifs rationnels et la prudence s'inspire essentiellement de données factuelles. La relation entretenue, alors, entre

¹⁴ Telles que présentées à la section 1.2 du présent document.

¹⁵ À l'aide de schémas et de réseaux conceptuels, l'appendice B présente la dynamique instaurée par Habermas entre ces trois niveaux de discussion.

les personnes concernées par la discussion s'actualise souvent sous forme de compromis, car les discussions s'effectuent souvent sous le joug de recommandations.

■ Les discussions éthico-existentielles

En ce qui a trait aux problématiques qui relèvent de l'éthique, Habermas y intègre le concept d'« évaluation forte », présent chez Taylor (1998), lesquelles permettent de répondre à la question suivante : « Quelle vie voudrais-je mener? ». Les problèmes éthiques ont conséquemment un lien étroit avec le développement de l'identité puisque, pour élaborer un plan de vie fidèle à ses valeurs et à ses aspirations, une personne doit préalablement répondre à la question : « Qui suis-je? ». Pour y répondre, elle devra donc se référer autant à son passé, à son présent qu'à son avenir. Le sujet qui s'interroge sur son identité et son projet de vie doit nécessairement prendre conscience de son histoire de vie et du contexte normatif dans lequel il évolue. En d'autres mots, la compréhension de soi, la conduite de vie et le caractère doit être le propre de l'identité et de la spécificité de l'être humain afin d'atteindre une plus grande authenticité.

C'est d'un point de vue éthique que nous apprécions les orientations axiologiques, y compris la façon qu'ont les personnes et les groupes de se comprendre en fonction de certaines valeurs; en revanche, c'est d'un point de vue moral que nous jugeons les obligations, les normes et les prescriptions. (Habermas, 1998, p. 39)

Essentiellement basées sur le « je », les raisons éthiques gravitent principalement autour des principes existentiels ; elles exigent de la prudence à long terme puisqu'elles établissent le rapport entre le sujet lui-même, son histoire et son environnement. En définitive, les discussions éthiques se fondent sur l'authenticité d'un projet de vie ainsi que sur la libre volonté et la liberté individuelle; elles se réfèrent aux expériences, aux préférences, aux valeurs intrinsèques de l'individu et à son identité afin de le guider vers l'atteinte d'« une conduite de vie consciente et cohérente » (*Ibid.*, p.40).

L'éthique habermassienne de la discussion, par l'intégration de ce niveau, englobe les conceptions relatives « à la vie bonne et heureuse » inspirées directement de la vision aristotélicienne. En d'autres mots, « une compréhension de soi approfondie modifie les

attitudes qui portent, ou du moins impliquent, un projet de vie à teneur normative » (Habermas, 1992, p. 99). De ce point de vue téléologique, l'être humain doit agir dans une perspective de ce qui est bon pour lui à long terme. C'est entre autres ce qui explique que « les questions éthiques n'exigent pas non plus de rupture complète avec la perspective égocentrique; elles se rapportent en effet au telos d'une vie à chaque fois mienne » (*Ibid.*, p. 99).

Les discussions engagées à ce niveau représentent ainsi, pour les participants, une occasion de donner ou recevoir des conseils utiles quant aux moyens de parvenir au bonheur et à l'épanouissement personnel. Dans le cadre d'une telle entreprise, il importe souvent pour le sujet de quémander l'avis d'autrui afin de mieux guider ses choix de vie et d'en redéfinir constamment l'orientation. Le rapport aux autres s'y inscrit souvent en fonction d'une reconnaissance quant à une tradition partagée et à un contexte similaire, car il ne faut pas oublier l'influence importante du contexte socioculturelle dans la structuration de l'identité personnelle.

En définitive, si le savoir éthique se définit en termes de valeurs et de préférences, les jugements qui émergent de ce type de discussion se fondent préalablement sur un contexte biographique. La perspective morale s'ouvrira donc à la personne susceptible de s'ouvrir aux autres. Tel que nous le mentionne Habermas, à la frontière entre éthique et morale résident les maximes qui peuvent être interprétées personnellement ou collectivement : « Les maximes forment le plan de section de l'éthique et de la morale, parce qu'elles peuvent être jugées simultanément du point de vue éthique et du point de vue moral » (*Ibid.*, p. 100).

▪ Les discussions pratico-morales

Dans un autre ordre d'idées, nos actions finissent toujours par être confrontées à celles des autres. C'est d'ailleurs ce qui explique la nécessité d'élaborer de manière impartiale certaines règles et normes juridiques et morales qui préserveront et harmoniseront le « tissu social ». Ces sujets de discussion relèvent alors du domaine moral, car ils font appel à l'égalité, au respect et à l'intégrité de tout un chacun. À ce titre, force est de préciser que le processus

d'universalisation ne pourra pas s'effectuer si les participants abordent le problème de manière égocentrique ou stratégique.

Il est vrai que le point de vue moral exige une opération d'universalisation des maximes et des intérêts litigieux qui oblige les participants à dépasser les contextes historiques de leur forme de vie et de leur communauté particulière, et d'adopter la perspective de tous les concernés possibles. (*Ibid.*, p.115)

Dans une perspective morale, les discussions représentent ainsi un moyen de prédilection pour consolider les liens qui unissent les individus entre eux et développer une conscience solidaire fondée sur l'émergence d'une intercompréhension entre les êtres humains. Orientées vers un idéal de justice pour tous, les discussions pratico-morales valident les normes dans une perspective universelle qui nécessite, alors, un déplacement du point de vue adopté et qui se traduit par une reformulation, en ces termes, de la problématique initiale : « Que devons-nous faire? ».

Que la morale ne vise pas le telos d'une vie réussie sous l'aspect de la question de savoir qui je suis (ou qui nous sommes) ou aimerais (aimerions) être, mais vise la question, catégoriquement différente, de savoir sous quelles normes nous voulons coexister et comment des conflits d'action peuvent être réglés dans l'intérêt commun de tous. [...] La morale exige une appréciation des conflits interpersonnels dans la perspective de ce que tous ensemble nous pourrions vouloir. (*Ibid.*, p. 115)

De ce fait, les orientations axiologiques regroupent également la dimension pragmatique et éthique afin de prévenir le phénomène de marginalisation. Les obligations morales doivent émerger d'une relation fondée sur la réciprocité où chacun doit faire preuve de décentration, d'empathie et d'ouverture afin de remettre en question certaines perceptions. En effet, « les discussions pratico-morales exigent [...] la rupture avec toutes les évidences de la vie éthique concrète habituelle, de même que la distanciation par rapport aux contextes de vie dans lesquels l'identité propre est indissolublement intriquées » (*Ibid.*, p. 105).

Dès lors, la volonté d'action ainsi que la raison permettent aux intéressés de démontrer à la fois leur autonomie et leur sens des responsabilités. En faisant appel à leur intelligence morale, les normes intersubjectivement validées lors de la discussion revêtent, alors, un

caractère juste et rationnel qui régule intrinsèquement l'action. Tel que le précise Habermas : « [c]e que l'on doit moralement faire, ou ce que l'on doit nécessairement faire, a ici plutôt le sens qu'il est juste, et donc que c'est un devoir, d'agir ainsi » (*Ibid.*, p. 101). Par conséquent, le devoir est figuré objectivement par ce philosophe et non plus considéré en termes de préférences subjectives.

Non seulement l'existence, mais encore le devenir ou la transformation des normes qui ont une valeur socialement obligatoire et sont reconnues dans l'intersubjectivité, dépend fondamentalement de l'idée qu'une communauté de « je » réunis en un « nous » se fait de ce qui est « vrai » ou « valable » en général. Cette « validité » des normes sociales ne peut, en droit, s'établir qu'intersubjectivement, quand bien même la reconnaissance de celles-ci, qui est en fait « toujours déjà » présupposée par la pratique sociale, résulterait d'une violence idéologique plus ou moins « structurelle », et traduirait par là une répression de la communication. [...] Dans tous les cas, la discussion vise l'idée d'une vérité constituée d'après le modèle du consensus, tandis que le principe de cette universalité intersubjective apparaît dans la logique des arguments. (Ferry, 1987, p. 26)

C'est d'ailleurs pourquoi le recours à l'argumentation représente, pour l'ensemble des citoyens et pour tous ceux en devenir, une des conditions essentielles à l'exercice de leur citoyenneté; d'où l'importance de ce discours au sein de nos diverses institutions qu'elles soient éducatives, sociales, culturelles ou politiques. Dès lors, le recours à l'argumentation constitue une des conditions *sine qua non* à la démocratie, car

[...] lorsque les citoyens argumentent, ils « produisent » de la démocratie. [...] Il est [alors] incontestable qu'en l'absence d'actes argumentatifs authentiques la démocratie ne peut exister. Parallèlement, il ne peut y avoir de citoyenneté véritable dans la pratique argumentative, sans aptitude à l'argumentation, sans culture de l'argumentation. (Breton, 2003b)

Dans un ouvrage consacré aux théories de l'argumentation, Breton et Gauthier nous rappellent également que les divers régimes démocratiques en Occident « témoignent formellement d'une grande exigence vis-à-vis de leurs citoyens, qui sont sommés non seulement de comprendre la plupart des problèmes qui leur sont soumis, [...] mais également de participer aux débats correspondants » (Breton et Gauthier, 2000, p.112).

Pour conclure, gardons en mémoire que l'argumentation est ainsi considérée par Habermas comme un acte de parole dont les visées relèvent de la validité et non de la vérité. À ce titre, toutes les personnes qui s'engagent dans une discussion ne doivent pas tenter d'imposer leur point de vue, mais de le reconstruire à la lumière de celui des autres.

La théorie de l'argumentation permet donc de forger un modèle de discussion « idéale » en fonction des idéalizations spontanément produites par toute personne linguistiquement compétente (et virtuellement rationnelle) s'adressant à une autre personne linguistiquement compétente – c'est ce qui sera longtemps décrit comme la « situation idéale de parole ». (Bouchindhomme, 2002, p. 21)

Lors d'une situation problématique, tous les concernés doivent se rassembler pour trouver « ensemble » une solution qui satisfera toutes les parties. Aucun contenu ne fait exception à la règle, tout doit être délibéré en groupe; de cette activité communicationnelle pourra alors émerger le consensus qui permettra à la société d'être le reflet de tous ses membres. Par conséquent, une minorité ne doit jamais être tenue à l'écart; tous doivent se mettre d'accord sur les solutions et actions à entreprendre pour l'ensemble des personnes impliquées, les circonstances ainsi que les intérêts individuels et collectifs.

La pragmatique universelle permet donc à Habermas d'inscrire la recherche de l'entente dans la grammaire élémentaire du langage, ce qui l'éloigne clairement de tout consensualisme naïf. Et l'activité communicationnelle se définit d'abord comme cette interaction sociale structurée par la recherche de l'entente, par la recherche coopérative d'un accord permettant la coordination de nos différents plans d'action [...]. (Cusset, 2001, p. 47)

De cette reconnaissance réciproque peut alors advenir la démocratie et l'unification recherchée entre justice et solidarité.

Suite à cette finalité dont la réalisation n'est pas sans complexité, le sujet doit donc être en mesure de développer certaines qualités émises conformément aux présuppositions pragmatiques de la communication. En d'autres mots, il doit obligatoirement « satisfaire à des obligations pragmatiques » et linguistiques auxquelles il ne peut se soustraire. À ce propos, Bouchindhomme mentionne que « [c]ette démarche, qui ne dépend pas de notre volonté, mais dont nous connaissons le mécanisme – auquel nous adhérons si nous prenons la

parole –, fait que nous générons une situation idéalisée de parole qui accompagne tous nos actes de parole. (Bouchindhomme, 2002, p. 47)

2.3 L'éthique de la discussion en tant qu'approche argumentative en classe de français

La présentation de ces présupposés théoriques nous interpelle maintenant, dans le cadre de ce projet, sur l'intérêt que peut représenter l'actualisation d'une telle théorie discursive de la morale dans l'apprentissage de l'argumentation en classe de français. Au moment où l'école réaffirme la responsabilité qui lui incombe quant à la formation des citoyens de demain, plusieurs chercheurs et pédagogues¹⁶ se réapproprient les fondements de la démocratie délibérative pour atteindre l'équilibre tant recherché entre les concepts de justice et de solidarité, d'individu et de société, de droits et de devoirs, de mieux-être et de « mieux-vivre-ensemble », etc. De surcroît, nous sommes d'avis que le recours à une éthique de la discussion en classe contribuera au développement de l'autonomie autant intellectuelle¹⁷ qu'affective et morale chez l'élève, et cela, en lui conférant également l'ouverture d'esprit nécessaire à l'expérimentation d'une réciprocité entre les participants, les amenant, ainsi, à faire preuve à la fois de coopération et de décentration dans leurs relations avec les autres.

En d'autres mots, l'originalité de la démarche réflexive de Habermas réside dans le fait que sa théorie de l'agir communicationnel parvient à conserver l'ensemble philosophique d'une approche cognitiviste bien qu'elle soit enrichie d'un aspect discursif lui conférant une dimension à la fois pragmatique et humaniste. En effet, cette éthique pragmatique du discours s'enracine non seulement au cœur du développement moral de l'individu, mais rayonne aussi dans les sphères relationnelle, sociale et politique.

¹⁶ Nous nous référons particulièrement aux travaux de Lefrançois (1999; 2000a; 2000b; 2004) en éducation à la citoyenneté et, en éducation morale, de Leleux (1993; 1997a; 1997b; 2002) et de Pagoni-Andréani (1999).

¹⁷ Pour Habermas, seule l'impartialité et l'universalité peuvent assurer l'émergence d'une fraternité et d'une justice véritable outrepassant ainsi le simple particulier pour en élever la conscience vers une globalité.

À l'instar de ces diverses considérations, il convient finalement de rappeler que l'originalité propre à la pensée de Habermas est d'avoir su proposer une approche essentiellement procédurale où l'implication du citoyen lui permet de prendre part à l'édification d'un projet de société qui surpasse les intérêts individuels et assure ainsi l'adoption, par l'argumentation, d'un point de vue intersubjectif et, de surcroît, universel. En d'autres mots, Habermas « se réclame d'une pratique d'entente procéduralisée » (Ferry, 1994, p. 45) où l'avènement possible d'une réelle intersubjectivité entre tous ceux qui se sentent concernés par une problématique donnée devient, alors, garante des principes de justice et de solidarité, d'autonomie et de responsabilité. L'activité communicationnelle y est, alors, considérée en tant que productrice de sens et espace de reconnaissance.

À ce titre, l'optique humaniste et citoyenne, délibérément adoptée dans le cadre de notre démarche pédagogique, coïncide parfaitement avec cette volonté de Habermas « de légitimer une éthique humaniste et démocratique » (Leleux, 2002, p. 123). C'est d'ailleurs la raison pour laquelle « l'éthique de la discussion réhabilite [...] la notion de raison pratique tout en revalorisant les prétentions universalistes et cognitives de la théorie morale à l'intérieur de la théorie communicationnelle » (Fortin-Melkevik, 1996, p. 676). Par conséquent, le choix de proposer l'intégration d'une éthique habermassienne de la discussion en classe de français se justifie notamment par l'importance qu'elle confère au déploiement d'une rationalité communicationnelle.

En plus de proposer une méthodologie transposable en milieu scolaire, nous nous rallions à l'affirmation de Leleux selon laquelle

[l]a réflexion habermassienne nous invite à modifier une approche très répandue : ne sommes-nous pas souvent plutôt tentés par la polémique que par la discussion? Avons-nous le réflexe de penser en termes d'universalité ou n'avons-nous pas souvent le penchant de penser ici et maintenant? Ne voulons-nous pas forcer, souvent inconsciemment, les autres à adopter notre point de vue plutôt que les en convaincre? (Leleux, 2002, p. 124)

Alors que l'école, en tant que milieu de vie, se donne la responsabilité de veiller à la formation académique, personnelle, sociale et citoyenne de ses élèves afin de les préparer

adéquatement aux exigences de la vie adulte, il importe de garder en mémoire que « [c]'est en traitant les élèves en responsables de la cité scolaire qu'ils apprendront un jour à se comporter comme tels dans la Cité des adultes » (Xypas, 2003b, p. 277). Pour ce faire, nous sommes d'avis que le recours à l'éthique habermassienne de la discussion favoriserait, en classe de français, le développement de la pensée critique des élèves tout en initiant ces derniers à la participation publique. Au-delà des cloisons disciplinaires, l'utilisation du dispositif de délibération démocratique ainsi proposé permettrait de parfaire les compétences disciplinaires tout en contribuant à l'atteinte des visées de formation émises par le MELS au nom de l'ensemble de la société québécoise.

CHAPITRE III

COMMENT L'ÉTHIQUE DE LA DISCUSSION PEUT INSPIRER UNE APPROCHE ÉTHIQUE DE L'ARGUMENTATION EN FRANÇAIS, LANGUE D'ENSEIGNEMENT

Que ce soit pour les linguistiques, les philosophes ou les pédagogues, savoir argumenter représente communément une habilité nécessaire pour investir l'espace public, voire, transformer les normes qui nous régissent. C'est d'ailleurs dans cette perspective que Habermas propose son éthique de la discussion, sa théorie discursive de la morale.

Dans le présent chapitre, nous explorerons comment et pourquoi il est possible de transposer l'éthique de la discussion en contexte scolaire. À l'instar de Leleux et de Lefrançois, nous montrerons en quoi l'utilisation de l'éthique de la discussion dans le contexte scolaire peut permettre la résolution collective de problèmes ainsi que le développement progressif d'une rationalité communicationnelle. Cela nous permettra de présenter, ensuite, le contexte dans lequel cette approche pourrait être utilisée en enseignement du français afin de mieux comprendre pourquoi son intégration est non seulement souhaitable, mais possible au deuxième cycle du secondaire. En ce qui concerne les élèves, nous nous interrogerons enfin sur les habiletés communicationnelles qu'ils devront déployer pour s'engager activement dans le processus de discussion, tel que préconisé par Habermas. Pour que ce projet trouve éventuellement écho dans les salles de classe, nous nous interrogerons également sur la formation nécessaire à envisager auprès des enseignants et des futurs enseignants de français au secondaire. Pour ce faire, nous proposerons certaines ressources qui pourraient être mises à leur disposition afin de les sensibiliser davantage à la dimension éthique et communicationnelle de l'argumentation.

À la lumière de ces considérations, il nous sera finalement possible de comprendre en quoi cette approche permettra aux élèves de « découvrir peu à peu ce que signifie agir par la parole » (MELS, 2007e, p. 11) en profitant pleinement « des défis qui leur sont proposés et qu'ils se donnent pour affiner leur pensée critique, élargir leur vision du monde et approfondir la connaissance qu'ils ont d'eux-mêmes » (*Ibid.*, p. 11).

3.1 L'éthique de la discussion à l'école : une intégration possible

Parce qu'elle mise sur la pratique de la discussion dans un esprit de recherche consensuelle, l'approche de Habermas constitue à notre avis une avenue utile à la formation de la pensée

critique et citoyenne des élèves ainsi qu'au déploiement de leur compétence à communiquer oralement. Or, dans quelles conditions doit se pratiquer la discussion pour qu'elle soit qualifiée d'éthique? Ces conditions de réalisation peuvent-elles se transposer aisément en milieu scolaire et, dans le cas qui nous intéresse, en classe de français? Toutes les problématiques peuvent-elles faire l'objet d'une discussion? Pour trouver réponse à de telles interrogations et faire suite à la présentation des fondements et principes théoriques de l'éthique de la discussion, il nous incombe maintenant d'exposer les modalités à mettre en œuvre en classe pour que la discussion puisse être qualifiée d'éthique et qu'elle représente ainsi une forme de communication plus exigeante dans laquelle les présuppositions de l'agir, orienté vers l'intercompréhension, sont à la fois généralisées, abstraites, décloisonnées et étendues à une communauté de communication idéale comprenant tous les sujets capables de parler et d'agir (Habermas, 1992, p. 22).

Alors que certains chercheurs ont consacré leurs recherches à transposer l'éthique habermassienne de la discussion en milieu scolaire, il demeure néanmoins pertinent de questionner les conditions d'intégration de cette approche afin de mieux en comprendre l'apport dans l'apprentissage du vivre-ensemble et de la citoyenneté. S'adressent-elles à tous les élèves, peu importe leur âge et leur cheminement? Son utilisation en classe nécessite-t-elle la création de conditions particulières? Celle-ci comporte-t-elle certaines limites à envisager lors de sa réalisation?

Devant la nécessité de répondre « au défi du vivre-ensemble dans une société pluraliste » (MELS, 1998), nous avons pu constater qu'il importe que l'ensemble de la communauté éducative concerte ses interventions auprès des élèves afin d'accompagner adéquatement ces êtres « en construction et en devenir » (Xypas, 2003b, p. 3) dans la structuration de leur identité, la construction de leur vision du monde et le développement de leur pouvoir d'action. Il est, selon nous, non seulement souhaitable, mais possible d'assurer la formation « de citoyens actifs, lucides et responsables, capables de contribuer au devenir de la société » (CSE, 1998c, p. 38) en proposant l'intégration de l'éthique habermassienne de la discussion en milieu scolaire. En effet, la procédure argumentative, développée par Habermas dans

l'éthique de la discussion et adaptée pour la classe en dispositif de discussion par Leleux (2002), devrait être mise à profit par les enseignants, pour encourager, chez les élèves, l'écoute active, l'ouverture envers les autres ainsi que la recherche d'objectivité, laquelle est rendue possible par la décentration de l'univers subjectif propre à chacun. Par conséquent, cette forme de délibération démocratique conjugue l'autonomie et la solidarité tel que le préconise le programme de formation.

Par ailleurs, il demeure légitime de questionner la possibilité de réunir les conditions nécessaires à la mise en œuvre de cette approche à l'école. Si l'éthique habermassienne de la discussion ne fait pas consensus au sein même du milieu philosophique, sa transposition en milieu scolaire laisse présager certaines limites que nous ne pouvons esquiver. Par exemple, est-il possible d'instaurer une « situation idéale de parole » en classe telle que préconisée par Habermas ? Comment faire en sorte que tous les élèves participent activement, librement, sincèrement et équitablement ? Comment s'assurer, en tant qu'enseignant, que toutes les personnes concernées par la discussion soient entendues ? L'idée d'utiliser cette approche à l'école peut-elle être invalidée par le fait que les élèves n'ont pas atteint le niveau postconventionnel de maturité morale ?

Alors que la théorie de Habermas « [...] vient enraciner l'espoir d'une société rationnelle et juste [...] dans une compétence sociale fondamentale qu'est l'usage efficace du langage » (Cusset, 2001, p.35-36), est-il réaliste ou foncièrement utopiste de transposer ce modèle au milieu scolaire ? À juste titre, C. Leleux¹ souligne que l'éthique de la discussion dans le contexte de la classe pose certaines limites, en l'occurrence :

- Il est très rare que tous les concernés puissent être présents ou représentés.
- Rien ne peut garantir la participation active et sincère des personnes, car plusieurs contraintes intrinsèques et extrinsèques peuvent fausser leurs interventions : timidité, manque de motivation, désintérêt, regard d'autrui, menaces, etc.
- Par son caractère obligatoire et prescriptif, l'école ne permet pas une participation entièrement volontaire; l'élève n'est jamais entièrement libre de ses gestes et actions.

¹ Rappelons que les travaux de C. Leleux (1993; 1997a; 1997b; 2000; 2002; 2006) s'inscrivent du côté de l'éducation morale.

- Une procédure formelle d'argumentation ne peut garantir ni l'émergence d'un consensus ni le respect de l'obligation morale.

Par conséquent, il revient à l'enseignant d'identifier les contraintes liées au contexte d'utilisation et d'imaginer comment il demeure possible de les amoindrir. Bien qu'il demeure difficile à circonscrire, le rôle de l'enseignant est pourtant capital. À la fois guide et arbitre, il se doit de proposer des polémiques qui interpellent directement les élèves. Pour que le processus de discussion soit possible, l'enseignant doit également prévoir des moments de discussion et parvenir à y arbitrer les échanges afin que tous les élèves puissent s'exprimer librement. Au cours de la discussion, son rôle se résume à entretenir les échanges sans influencer les points de vue exposés afin de les canaliser « vers la recherche collective, l'écoute et le dialogue » (Chartrand, 1995c, p.36). Au besoin, il a également le devoir de représenter une partie concernée, si celle-ci est absente de la discussion.

Néanmoins, force est de souligner le caractère paradoxal de cette position puisque l'enseignant possèdera toujours une influence certaine de par son niveau de maturité morale, ses compétences communicationnelles, ses fonctions et son statut dans la classe. Conséquemment, nous ne pouvons que souligner « la qualité exceptionnelle des adultes » (Avazini, 2003, p. 320) qui, par leurs projets et leurs initiatives, contribuent ainsi à initier les jeunes à la délibération démocratique et les initient ainsi à leur propre citoyenneté. À leur égard, Avazini ajoute que « [...] s'ils peuvent libérer l'initiative de la classe, c'est parce que leur propre force est garante de la saine orientation des effets qu'ils « induisent » » (*Ibid.*, p. 320). En nous ralliant à cette affirmation, nous faisons le pari que les élèves parviendront, progressivement, à questionner, à construire et à valider les diverses normes sous la responsabilité d'enseignants soucieux d'adapter constamment leurs interventions au profil de leurs élèves et de leur environnement scolaire.

3.2 Développer une éthique communicationnelle en classe de français

Alors que l'école se doit de promouvoir le vivre-ensemble, nous sommes d'avis, à l'instar d'autres chercheurs, qu'elle se doit multiplier les occasions propices à la réflexion critique et à l'apprentissage de la citoyenneté. Tel que nous avons pu le constater, les prémisses de la communication que sont la confiance et la compréhension, additionnées à une reconnaissance véritable de l'autre, assurent la transition vers l'intercompréhension et l'intersubjectivité.

Pour démontrer l'importance des attitudes et habiletés à promouvoir en communication orale, mentionnons que le MELS a conçu, en 2004, le site *Web* « Là, tu parles ! » (<http://latuparles.qc.ca>), un univers interactif qui s'adresse aux jeunes de 14 à 17 ans afin de mieux leur faire comprendre le fonctionnement de la communication orale. En naviguant dans ce site, les élèves auront donc l'occasion de se familiariser avec les moyens « efficaces » leur permettant notamment de prendre leur place dans un groupe, d'éviter un conflit avec une personne de leur entourage, de savoir recevoir une critique, de dire à quelqu'un ce qui leur déplaît d'une situation, d'intéresser les gens et de les toucher par leurs propos, etc. De notre point de vue, la création de ce site démontre l'importance de cette compétence et confirme certaines des lacunes liées à son enseignement.

Pour contrer la technicisation de la communication, il importe, certes, que les élèves apprennent à exprimer leur propre rapport au monde subjectif et à entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses. Toutefois, nous sommes d'avis que les meilleures occasions de parfaire leur compétence communicationnelle sont offertes en classe même de français où les élèves ont notamment la possibilité d'argumenter, d'élaborer « ensemble » un rapport au monde intersubjectif qui leur permettrait à la fois d'exprimer et de nuancer leurs propos. Par conséquent, nous insistons sur le rôle primordial des enseignants de français quant à l'usage de l'argumentation en tant que fonction même du langage², celle-ci favorisant le développement d'une éthique de la reconnaissance réciproque et de la solidarité chez leurs

² Une affirmation entérinée aussi bien par les linguistiques, les philosophes que les pédagogues. Cette idée est d'ailleurs préalablement présentée par J.-M. Adam, professeur de linguistique à l'Université de Lausanne, dont les travaux sur l'analyse textuelle demeurent incontournables en didactique du français, langue d'enseignement. (Adam, 2005, p. 103).

élèves. Celle-ci les amenant, de surcroît, à consolider positivement leur sentiment d'appartenance et à s'engager activement dans leur communauté respective.

Pour compléter les modèles discursifs et textuels, logiques et rhétoriques, présentement utilisés en français, langue d'enseignement, nous proposons l'éthique habermassienne de la discussion puisqu'elle rend possible le développement des compétences disciplinaires et transversales par l'exploration, la réflexion, la décentration et la reconnaissance réciproque. Par son dispositif de discussion, dont l'objectif demeure la recherche d'un consensus, l'approche communicationnelle de Habermas favorise précisément le développement d'une rationalité communicationnelle qui se traduit chez les élèves par « [...] une mise à distance de leurs opinions et une prise en considération des opinions des autres, conditions pourtant nécessaires à une pratique efficace et formatrice de l'argumentation » (Chartrand, 1995c, p. 36). En communication orale, l'actualisation de cette intention éducative pourrait être rendue possible en ouvrant la famille de situations « confronter et défendre ses idées en interagissant oralement » à la dimension morale de cette compétence. Des activités pédagogiques pourraient donc être imaginées pour que les élèves puissent discuter ensemble en se plaçant dans la perspective de tous les autres. Que ce soit par l'entremise de mises en situation portant sur les accommodements raisonnables, la marginalité, la violence dans les médias, le libre accès au crédit, etc., les occasions d'argumenter éthiquement sont multiples et permettent aux élèves de s'approprier peu à peu la procédure de discussion qu'ils pourront ensuite réinvestir efficacement en contexte scolaire ou social.

En ce qui a trait aux possibles objections formulées à l'endroit de l'intégration de l'éthique de la discussion en classe de français, celles-ci graviteront autour de son application. De plus, à elles viendront s'ajouter les interrogations suscitées par le caractère « vague, essentialiste et immanent » (Chartrand, 1993, p. 691) des notions abordées. Dès l'instauration du programme par objectifs de 1995, certaines critiques portaient, en effet, sur « les définitions canoniques du discours argumentatif » (*Ibid.*, p. 682) ainsi que les typologies situationnelles selon lesquelles les discours se définissent et se classifient selon leur intention de communication. Dans cette perspective, l'enseignement et l'évaluation du discours argumentatif ne peuvent se

fonder sur une information extralangagière telle que l'acte de langage qu'il sous-tend³, car il s'agit d'un paramètre parmi d'autres.

Bien que nous reconnaissons cet argument, il n'en demeure pas moins que l'enseignement de ce type de discours ne peut faire fi de sa finalité communicative et de sa visée citoyenne. Parce qu'elles incitent à la réflexion sur divers enjeux de sens et de coexistence, les recherches en philosophie morale et en psychologie du développement moral offrent un éclairage nouveau aux diverses pratiques éducatives et cela, au sein même de toutes les disciplines (Pallascio et Lafortune, 2000). Dans le cadre de ce projet, nous justifierons l'intérêt de recourir à une éthique de la discussion pour pallier la technicisation de l'enseignement de l'argumentation en classe de français.

Dans un autre ordre d'idées, force est de constater que les documents ministériels qui s'adressent aux enseignants de français ne définissent préalablement pas les fonctions communicationnelles, ni les concepts-clés relatifs aux compétences ou aux univers discursifs. De fait, l'absence de définitions quant à ces termes-clés rend ardue, aléatoire voire contradictoire⁴ leur actualisation au sein des programmes disciplinaires puisque ceux-ci ne disposent pas d'un cadre clairement établi et nécessaire à leur apprentissage. À ce titre, nous nous rallions au constat récent de Dufays (2007), suivant lequel il existe d'innombrables divergences entre la discipline déclarée et celle apprise, entre le discours et la pratique.

Qu'est-ce qui distingue une communication « efficace »? Qu'est-ce qui caractérise une pensée critique, un jugement éclairé? À quoi sert l'argumentation? En argumentation, tous les points de vue et les arguments sont-ils valables? Qu'est-ce qui distingue les diverses stratégies argumentatives et quand doit-on les utiliser? À cet égard, la philosophie morale et, plus spécifiquement, la théorie discursive de la morale de Habermas apporte un éclairage intéressant.

³ Ces propos se réfèrent à la fonction persuasive de l'argumentation.

⁴ Un constat préalablement établi par Chartrand, en 1995, en ce qui a trait à l'enseignement de l'argumentation en français et largement répandu dans d'autres domaines et disciplines si l'on en croit notamment les recherches de Lefrançois (2000a; 2000b) en éducation à la citoyenneté et de Dufays (2007) en didactique du français.

En réponse à la pensée kantienne, Habermas souligne, en effet, qu'il incombe à chaque individu de transposer collectivement les fondements de sa réflexion philosophique dans le contexte qui lui est propre afin de leur conférer une dimension pragmatique essentielle pour qu'ils ne demeurent point simplement abstraits ou utopiques. En ce sens, cette approche « [...] s'appuie sur une théorie de l'action [qui] nous invite à comprendre le déploiement des perspectives socio-morales en fonction de *la décentration qui se produit dans la compréhension du monde* » (Habermas, 1986, p. 147). Devant le constat selon lequel le sujet évolue dans un monde où il est en interactions constantes avec ses pairs, l'activité communicationnelle favorise la formation du jugement et le développement moral.

En d'autres mots, « [...] on peut se réjouir que la philosophie est parfois redécouverte aujourd'hui comme l'un des moyens de développer la réflexion et la conceptualisation. Toutefois, le recours aux « [...] problèmes dans toutes les disciplines mériteraient certainement plus d'attention » (Leleux, 2000, p. 33). En didactique du français, le recours aux problématiques d'ordre pragmatique, éthique ou moral représente un apport considérable dans un contexte où, tel que nous le rappelaient récemment Charbonneau et Ouellet :

[l']apprentissage de la communication orale a été particulièrement examiné [par le MELS] en fonction des besoins de formation touchant la structuration de la pensée et de l'identité, la conception de l'agir culturel en milieu majoritairement francophone, les exigences de la vie scolaire et celles de la vie citoyenne, [...]. Cet examen a confirmé la nécessité des changements apportés pour que la classe de français contribue davantage à rendre accessible au plus grand nombre la capacité de communiquer efficacement aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. (Charbonneau et Ouellet, 2007, p. 146)

Alors que le programme de français insiste sur le fait que l'enseignant doit multiplier les situations en classe qui exigent pour les « [...] élèves de prendre une distance critique, de s'interroger et de s'engager dans la recherche de réponses à diverses questions » (MELS, 2007e, p. 13), pourquoi l'apprentissage de l'argumentation y est-il simplement présenté en termes de « défense » et de « confrontation », de « séquence », de « stratégies » et de « processus »? Si la pensée critique, tel que le stipule ce même programme, implique aussi

« le partage des idées », pourquoi le recours à l'argumentation à l'oral se résume-t-il en termes de « crédibilité », « de connaissances » et de « collecte d'informations » ?

Afin de se forger une opinion et d'être en mesure de la défendre, les élèves s'appuient sur les connaissances qu'ils possèdent déjà et, en fonction de leurs besoins, procèdent à une collecte d'informations qui les aide à asseoir leurs propos et à accroître leur crédibilité. Les contextes dans lesquels ils sont placés les amènent à expérimenter différentes stratégies argumentatives et à rapporter directement ou indirectement des propos. Progressivement, ils apprennent à s'exprimer avec plus d'efficacité et d'assurance pour faire valoir leurs idées tout en respectant celles d'autrui et en tenant compte des règles qui régissent les échanges entre les personnes. (MELS, 2007e, p. 38)

Alors que la classe de français représente un lieu privilégié pour prendre publiquement la parole, l'éthique de la discussion propose un processus de résolution de problèmes particulièrement propice au développement de la pensée critique. Qui plus est, l'intérêt principal d'intégrer cette approche en classe réside dans l'enrichissement des enjeux pratiques par d'autres d'ordre éthique et moraux.

Que la discussion aboutisse ou non à l'élaboration d'un consensus, à quoi reconnaît-on une discussion réussie? Tout d'abord, il faut garder en mémoire que, selon Habermas, la discussion se définit en tant que « [...] forme de communication caractérisée par l'argumentation, dans laquelle les prétentions à la validité devenues problématiques sont thématiques et examinées du point de vue de leur justification » (Bouchindhomme, 2002, p. 39). En ce sens, la vision habermassienne de la discussion, par l'importance qu'elle accorde à la restauration d'une entente, complète la définition selon laquelle la discussion représente une occasion de s'interroger, de forger une opinion pour ensuite la partager, la modifier au regard de celle des autres et la justifier ensuite en recourant à divers données ou exemples (Moisan, 2000, p. 34-38). À ce titre, « les discussions deviennent un catalyseur de l'élaboration de la pensée » (*Ibid.*, p. 34) parce qu'elles font notamment appel à la raison, à l'engagement et à la coopération. En d'autres mots, il importe que les enseignants de français se souviennent que :

[l]es actions orientées vers la compréhension, quant à elles, visent à obtenir l'accord, à obtenir un consensus, en relation avec les autres sujets à qui on l'adresse. Habermas

affirme que le but premier, le telos, de tout langage humain est la compréhension. (Allard, 1997, p. 49)

Par ailleurs, en didactique du français, tous ne s'entendent pas sur les caractéristiques de la discussion. Tel que mentionné par Berrier dans un article insistant sur les vertus du débat en classe de français, « [...] la discussion [...] peut être consensuelle et jouer sur la coopération, ou conflictuelle et jouer sur la compétitivité » (Berrier, 2000, p. 40). À cet égard, nous soulignons que la discussion, selon Habermas, suppose que l'universalité d'un accord intersubjectif n'est pas d'emblée réalisée entre ses participants dont les positions se présentent plutôt initialement sous l'apparence immédiate de la différence et de la particularité. À la lumière de nos recherches, la discussion ne peut toutefois recevoir d'autre sens que celui d'une pratique consensuelle, car elle ne possède aucune portée si les arguments émis par les protagonistes ne peuvent être reconnus. Par le fait même, une discussion n'a d'autre horizon de sens, objectivement parlant, que l'universalité d'un consensus (Ferry, 1994, p. 31).

À la lumière de ces considérations, quels critères peuvent alors témoigner de la réussite de la discussion ? D'abord, mentionnons à cet égard que le résultat attendu demeure le fait que les participants parviennent « [...] à se placer d'un point de vue collectif ou, mieux, d'un point de vue universel » (Leleux, 1997b, p. 74). Pour atteindre progressivement cette intention de communication, il importe donc que l'enseignant, pour juger de la qualité de la discussion, porte une attention particulière aux éléments suivants⁵:

- L'élève intervient pertinemment s'il comprend les enjeux de la discussion, les propos tenus et s'il intervient aux bons moments afin d'alimenter les échanges.
- L'élève s'engage s'il partage ses connaissances, ses sentiments, ses souvenirs et son point de vue avec authenticité et qu'il apporte des idées nouvelles pour alimenter les échanges.
- L'élève coopère s'il accepte les compromis, fait preuve de souplesse dans les échanges, suit les consignes, assume le rôle attribué et respecte celui des autres, écoute et adopte des comportements qui maintiennent la communication active (rôle phatique).

⁵ Nous nous référons ici aux critères exposés par Moisan, car ceux-ci rejoignent l'esprit dans lequel est présenté le processus de discussion chez Habermas et repris par Leleux dans ses travaux sur les objectifs d'éducation à la citoyenneté en enseignement moral. (Moisan, 2000, p. 35-36).

D'autre part, certains avanceront que l'« [...] on ne peut pas apprendre aux élèves qu'il n'existe que des discussions consensuelles. Si l'on discute, c'est qu'on n'est pas d'accord quelque part ne serait-ce qu'un minimum, sinon il n'y a plus de discussion » (Berrier, 2000, p. 41). Influencés par la prédominance du débat en classe français, certains demeurent convaincus que « [...] le débat [...] reste le meilleur outil pour faire travailler les arguments, la structuration du discours, la prise de parole, les interruptions, etc. » (*Ibid.*, p. 41). À cela nous répondrons que l'apprentissage de l'argumentation requiert un entraînement fréquent et diversifié où peuvent parfaitement cohabiter le débat, la discussion, le jeu de rôles, la table ronde, etc.

Que ce soit en en classe, en assemblée ou en comité, les occasions de se familiariser avec la discussion consensuelle doivent être nombreuses et concertées, car les occasions de discuter sont nombreuses : « [l']apprentissage à la "participation" et à la discussion argumentée peut se faire en classe, au sein et/ou à l'extérieur de l'école » (Leleux, 1997a, p. 103). Loin des modèles exclusivement textuels et discursifs où l'élève se contente de « [...] remplir les cases d'un schéma préformés articulant des arguments et des contre-arguments (avec des idées préconstruites?) » (Golder, 1996, p. 184), l'éthique de la discussion demeure une approche qui nécessite la création d'un climat de confiance et de partage propice au déploiement de la pensée critique et à la cohésion sociale. Cette approche peut donc, aisément, s'intégrer « dans l'ensemble de ses stratégies d'intervention pédagogique » (Moisan, 2000, p. 36) et contribuer, ainsi, à l'instauration d'une communauté de recherche où les élèves sont appelés à partager leur point de vue sur des enjeux d'actualité, des lectures, des écrits ou des prises de parole, mais aussi sur des habitudes, attitudes ou stratégies d'apprentissage, etc.

Peu importe la problématique abordée, l'intérêt de recourir à la discussion réside précisément dans le fait qu'elle favorise le développement de la pensée critique et citoyenne chez les élèves par le partage de certaines réflexions plus rationnelles, d'arguments relevant d'un

stade de développement moral équivalent ou supérieur⁶. Alors que le programme de français insiste sur l'importance de fournir des modèles de communication orale aux élèves, l'écoute ou le visionnement d'une discussion où se reflètent divers stades du cheminement moral permettrait aux élèves de prendre conscience des arguments et des comportements à promouvoir dans le cadre de leurs prochaines prises de parole.

En d'autres mots, il importe de valoriser l'expérimentation et le dialogue en classe de français, car la rationalité n'est pas qu'objective et analytique; elle peut aussi être concertée et intersubjective. Il est donc important d'offrir aux élèves l'occasion de traiter du monde et de ses réalités, d'échanger leurs idées avant et pour mieux les circonscrire au sein d'un thème ou les réinvestir lors d'une nouvelle situation d'apprentissage. Bref, en classe de français, le recours à la délibération démocratique permettra aux élèves de se familiariser concrètement, voire d'incarner, les divers paramètres d'une situation de communication; un facteur pouvant encourager notamment la motivation. Le fait de rencontrer et écouter d'autres locuteurs, tous concernés par une problématique donnée, pourra faciliter leur transposition dans le cadre d'autres productions écrites ou orales.

De plus, une meilleure compréhension de divers enjeux abordés et des points de vue sollicités facilitera, dès lors, l'analyse linguistique de ce type de discours. Pour toutes ces raisons, nous sommes d'avis que l'éthique de la discussion peut constituer une avenue prometteuse pour encourager la résolution pacifique et coopérative des conflits, pour initier aux rouages de la participation publique et politique et pour déployer une pensée réflexive caractérisée, selon Pallascio et Lafortune (2000), par une pensée critique et créatrice, des compétences argumentatives et des habiletés métacognitives⁷.

⁶ Ces divers stades développement moral ainsi que les niveaux de conscience morale auxquels ils correspondent vous seront présentés à la section 3.3 du présent mémoire.

⁷ Plusieurs ouvrages consacrés à l'argumentation et à son enseignement dénotent l'apport de ce discours dans le développement des habiletés métacognitives. À cet égard, Douaire (2004) propose de recourir à l'argumentation pour définir et redéfinir des objets linguistiques à l'aide d'un corpus auprès des élèves en difficultés d'apprentissage.

En définitive, l'intégration de l'éthique de la discussion en enseignement du français favoriserait non seulement le développement des compétences communicationnelles et l'exercice démocratique au sein de l'ensemble de l'école, mais représenterait également une approche stimulante pour les élèves, un espace de créativité éthique réservé à la prise de parole. D'ailleurs, en interrogeant les élèves de cinquième secondaire sur ce qu'ils ont le plus appris en classe de français au cours de leur formation, Dufays constate que les élèves apprécient énormément les moments consacrés à l'expression orale et à la discussion puisqu'ils les jugent des plus formateurs (Dufays, 2007, p. 80). Par conséquent, l'enseignant aurait tout avantage à multiplier ces moments d'échanges et de réflexion pour favoriser à la fois l'apprentissage et la participation active.

Pour conclure, force est de rappeler que le développement de la pensée critique de l'élève et l'initiation de ce dernier à la participation publique demeurent sous la responsabilité de l'ensemble de la communauté éducative.

On ne peut valablement former à l'autonomie, à la coopération et à la participation qu'en permettant la préparation d'un enseignement plus individualisé et plus actif; qu'en favorisant la coordination interdisciplinaire; qu'en repensant la formation initiale et continuée pour permettre aux enseignants de remplir les missions de l'école au vu des mutations en cours : véritable prouesse parce qu'il leur faut tout à la fois assumer leur pouvoir, transmettre un savoir toujours source d'effort pour l'élève et que cette transmission, contrairement à l'enseignement « traditionnel », doit se faire activement et ludiquement. (Leleux, 1997a, p. 113)

Par conséquent, nous sommes d'avis que l'utilisation d'une telle approche argumentative devrait être déployée à différentes occasions dans la formation des élèves. Pour qu'advienne une véritable culture de l'argumentation, il importe, en effet, que les occasions de discuter « ensemble » soient nombreuses et diversifiées. À l'instar de Leleux, nous soulignons la nécessité pour le milieu scolaire de faciliter le dialogue interdisciplinaire. Pour enrichir l'apprentissage de l'argumentation par le recours à la délibération démocratique en classe, les enseignants de français auraient tout avantage à solliciter l'expertise d'autres collègues dont ceux d'univers social⁸ et d'éthique et de culture religieuse⁹ avec lesquels ils partagent

⁸ Desquels relèvent officiellement, selon le MELS, le cours d'éducation à la citoyenneté.

certaines intentions communes. Pour que leur collaboration favorise véritablement le développement simultané des compétences communicationnelles, éthiques et citoyennes, il faudra néanmoins que l'ensemble de la communauté éducative agisse de concert afin de créer divers lieux d'échanges et de formation susceptibles d'encourager les initiatives, les partenariats, les projets.

3.3 L'élève et la délibération démocratique: une initiation possible et souhaitable

Dans un autre ordre d'idées, on pourrait questionner la pertinence de l'insertion de cette approche à l'école, car les élèves qui la fréquentent n'ont pas atteint le niveau postconventionnel de maturité morale requis pour questionner l'application et, surtout, pour fonder et traiter un problème d'ordre moral de manière décentrée. Or, qu'est-ce qui caractérise ce stade de développement moral ? À quel âge l'atteint-on ? Est-il fondé d'affirmer, à la lumière des recherches effectuées en psychologie du développement moral, qu'il serait inutile, voire impossible, d'initier les élèves à l'éthique de la discussion ? Pour être en mesure de répondre à de telles interrogations, une présentation générale de la théorie du développement moral et divers stades de Kohlberg demeure incontournable puisqu'elle a fortement influencé Habermas dans l'élaboration de sa théorie discursive de la morale.

À l'instar des cognitivistes, Habermas considère qu'un individu traverse, au cours de son existence, une série de stades moraux par lesquels il affine progressivement sa conscience morale et, de surcroît, acquiert de plus en plus d'autonomie, peaufine son jugement et développe une compréhension décentrée du monde. D'ailleurs, Habermas se réfère à Kohlberg lorsqu'il intègre à son éthique de la discussion six stades, eux-mêmes regroupés au sein de trois niveaux de conscience - préconventionnel, conventionnel et postconventionnel - et dont le passage de l'un à l'autre s'effectue toujours en fonction des mêmes critères de formulation des jugements moraux, lesquels culminent au sixième stade :

⁹ Puisque l'approche proposée relève directement de la philosophie morale et de l'éducation morale, nous insistons sur la richesse des partenariats possibles entre les enseignants de français et ceux d'éthique et de culture religieuse.

[...] la complète réversibilité des points de vue à partir desquels les participants proposent leurs arguments, l'universalité au sens d'une intégration de toutes les personnes concernées, et la réciprocité eu égard aux arguments de chacun des participants, le stade 6 étant celui où ces critères sont en principe entièrement respectés. (Bouchindhomme, 2002, p. 31)

Habermas « [...] propose donc des niveaux de développement d'une éthique de la discussion basés sur l'évolution des modes d'interaction et des perspectives sociales que celles-ci représentent » (Pagoni-Andréani, 1999, p. 57). En d'autres mots, un individu placé devant la question pratique « Que dois-je faire ? » adopte une perspective sociale correspondant à son niveau de développement moral (Habermas, 1986). Il peut donc adopter, tour à tour, une perspective égocentrique (stades 1 et 2), une perspective du groupe originel (stade 3) ou celle d'un collectif (stade 4), une perspective en fonction de principes (stade 5) ou, finalement, une perspective procédurale (stade 6).

De plus, force est de souligner que Habermas a élaboré son éthique de la discussion en réponse, entre autres, à la théorie cognitive, car « [...] la querelle des cognitivistes parmi les philosophes de la morale vise plutôt à savoir comment, et par quels moyens conceptuels, le même potentiel d'intuitions qui s'ouvre à chacun avec le passage au niveau postconventionnel de la morale autonome peut être explicité de la façon la plus adéquate » (Habermas, 1992, p. 53). Par conséquent, l'éthique habermassienne propose un éclairage plus pragmatique quant à la conception même de la maturité morale, laquelle ne se définit non plus simplement en termes d'abstraction et de rationalité, mais également en termes d'intercompréhension, de coopération, de décentration et d'ouverture.

La réponse de Habermas aux diverses interrogations pragmatiques des cognitivistes trouve ainsi réponse du côté de la philosophie du langage. En effet, la recherche collective d'un consensus requiert obligatoirement que les participants à la discussion se décentrent de leurs propres expériences afin de participer activement et objectivement à la construction d'une nouvelle réalité commune. Par l'éthique de la discussion, Habermas participe donc à la construction d'un pont entre l'action et la consolidation de l'identité puisque le processus

argumentatif, fortement procédural, favorise la co-construction de sens et la coexistence dans la recherche collective d'une réponse à la question centrale suivante : « Que devons-nous faire? ».

Pour résoudre une problématique donnée, il importe qu'une personne puisse recourir autant à ses dimensions expressive, interactive que cognitive. Qu'elle relève de la sphère personnelle ou publique, cette problématique doit être soumise au processus de discussion par l'ensemble des personnes concernées, car seule l'intercompréhension qui en résulte assure la validité des solutions et des normes entérinées ; garantissant dès lors le caractère à la fois vrai, juste et sincère des propos véhiculés (Pagoni-Andréani, 1999).

Voilà donc qui peut être reconnu comme juste : chaque morale universaliste est renvoyée à des formes de vie favorables. Elle nécessite un certain accord avec des pratiques de socialisation et d'éducation, qui s'enracinent chez l'adolescent dans des contrôles de conscience fortement intériorisés, et exigent des identités du moi relativement abstraites. Une morale universaliste nécessite également un certain accord avec celles des institutions politiques et sociales dans lesquelles s'incarnent déjà des représentations juridiques et morales postconventionnelles. (Habermas, 1992, p. 28)

Pour être en mesure de répondre adéquatement aux interrogations suscitées relativement à la maturité morale des élèves et à leur possible incapacité de faire preuve de rationalité communicationnelle, il nous incombe de présenter brièvement les divers niveaux de conscience morale et les stades de développement moral auxquels ils correspondent. À cet égard, mentionnons que la réalisation de cette synthèse a été possible à la lecture des ouvrages de Habermas (1986, 1992), de Bouchindhomme (2002), de Leleux (1997a; 1997b), de Pagoni-Andréani (1999) et de Xypas (2003).

I - NIVEAU PRÉCONVENTIONNEL : JE vs. TU. Tout se ressent en termes de conflits interpersonnels, car chaque partie ne possède toujours pas la faculté de se décentrer du problème. Chacun est fermement centré sur lui-même, sur ses propres vérités et perceptions. Seule l'autorité mandatée permet la résolution d'un tel conflit.

1. Le stade de l'obéissance par la punition et la récompense : le sujet agit en conformité avec l'autorité et on n'enfreint pas les règles pour éviter les punitions.

2. Le stade du projet instrumental individuel et de l'échange : le sujet agit « de sorte à satisfaire ses propres intérêts en laissant les autres faire de même » (Habermas, 1986, p. 138) afin de répondre à nos besoins et intérêts.

II - NIVEAU CONVENTIONNEL : JE / TU / IL. Processus de décentration de soi amorcé lors de certaines discussions. Chaque partie est en mesure d'objectiver, d'analyser, d'évaluer, de comparer, d'échanger et même de se transformer mutuellement; tous les rapports sont dirigés par les normes et les conventions. Bien que le sujet perçoive les deux perspectives, il n'arrive pas à les relier.

3. Le stade des attentes interpersonnelles et mutuelles, des relations et de la conformité : « Le droit, c'est être bon (aimable), concerné par les autres, par leurs sentiments, c'est rester loyal et digne de confiance avec ses partenaires et être motivé dans le respect des règles et des attentes. » (*Ibid.*, p. 138-139)

4. Le stade du maintien de la conscience et du système social : ce stade se caractérise par l'importance accordée chez le sujet aux lois et aux institutions sociales.

III - NIVEAU POSTCONVENTIONNEL : JE + TU + IL = NOUS + VOUS + ILS. À ce niveau devient possible l'expérimentation d'une forme de discussion idéalisée où chaque partie fait preuve d'intercompréhension dans l'énonciation d'hypothèses quant aux normes à adopter. Tous sont alors tournés vers une même quête coopérative qui les mènera à la co-construction d'une réalité commune à l'image de tous et de chacun. Il y a ainsi possibilité d'en arriver à un consensus, car chacun fait preuve de décentration et d'ouverture face à autrui.

5. Le stade des droits premiers, du contrat social et de l'utilité sociale : « Le droit, c'est soutenir les valeurs, les droits fondamentaux et les contrats légaux existant dans une société, même s'ils entrent en conflits avec les règles et les lois concrètes du groupe. » (*Ibid.*, p. 139)

6. Le stade des principes éthiques universels : « Ce stade suppose la conduite selon des principes éthiques universels que toute l'humanité devrait respecter. » (*Ibid.* p. 140)

Suivant cette théorie du développement moral, seul le locuteur disposant de la pleine maturité morale serait en mesure de se placer dans la perspective de tous les autres et de se mettre à la recherche de ce qui est juste pour tous les concernés. Bref, seules ces personnes seraient théoriquement aptes à participer pleinement à une discussion sur des questions de justice politique et de morale, lesquelles gravitent autour de la fondation et l'application de normes. Or, selon les données empiriques recueillies par Kohlberg, la pleine maturité morale ne s'acquiert qu'à partir de l'âge de 20 ans et chez une partie seulement des adultes (Kohlberg, 1981, 1984).

Pour parvenir à « [...] adopter le point de vue universel de la justice et de la valeur qui lui est intrinsèquement liée, la solidarité » (Leleux, 2002, p. 126), nous sommes d'avis qu'il importe d'initier progressivement les jeunes à soumettre une maxime à tous les autres et à entendre celle formulée par les autres, même si le résultat de la discussion ne pourra atteindre le consensus et le niveau de validité recherchés par cette approche. Il en est de même pour l'utilisation de la méthode des conflits cognitifs de Kohlberg, laquelle vise le développement d'une moralité postconventionnelle par la discussion en classe à partir de dilemmes moraux hypothétiques (Kohlberg, 1981, 1984).

À la lumière de ces considérations, il convient de rappeler que la démarche de validation des normes nécessite, selon Habermas, « [...] le dépassement du point de vue du respect de soi et de l'autre pour adopter le point de vue universel ou, en tout cas, le point de vue de tous les concernés, que ce soit sur le plan pragmatique, éthique ou moral » (Leleux, 2002, p. 124). C'est d'ailleurs ce qui explique que nous proposons l'utilisation de l'éthique de la discussion chez les élèves du deuxième cycle du secondaire. Dans un contexte d'apprentissage visant le développement de la pensée critique ainsi que l'initiative à la participation publique, nous insistons également, à l'instar de Leleux, sur la nécessité de recourir en classe à des problématiques qui interpellent les élèves et qui relèvent des trois niveaux de discussion¹⁰. En expérimentant fréquemment le processus de discussion, l'élève aura alors la possibilité de développer progressivement son autonomie morale, affective et intellectuelle. De plus, les

¹⁰ Pour en connaître davantage sur le processus de discussion, consulter la section 2.2.4.

situations de communication dans lesquelles il sera engagé lui offriront maintes occasions de « [...] participer à la vie démocratique de la classe [...] et de développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MELS, 2007b, p. 13) afin de coopérer avec les autres par la capacité à se décentrer de lui-même.

Pour conclure, nous soulignons l'obligation, pour l'éducateur, de prendre la parole des jeunes au sérieux malgré leur difficulté à faire preuve de décentration. En effet, « [...] les élèves maîtrisent très bien les cadres de la légitimité de l'action » (Hélou, 2003, p. 97); le problème, c'est qu'ils les transposent dans l'absolu, d'où leur difficulté de les nuancer et de les replacer dans l'action. C'est notamment ce qui caractérise l'« approche locale et particulière » (*Ibid.*, p. 95) des jeunes, laquelle demeure fortement orientée par des exigences procédurales et justificatives, contrairement à la perspective généralisée adoptée par l'enseignant. En d'autres mots, il convient de garder en mémoire que les jeunes éprouvent un attachement profond (Xypas, 2003 ; Dufays, 2007) aux valeurs démocratiques; ils ont le besoin de s'exprimer, de rêver et de contribuer à édifier concrètement une société qui répondent davantage à leurs besoins, attentes et idéaux.

Dans un conflit d'interprétation, les « incivilités » collégiennes ne proviennent pas d'une méconnaissance des valeurs de justice ou d'une volonté délibérée de ne pas les appliquer, mais, tout au contraire, d'une exigence très forte de les voir se réaliser. La résistance des jeunes est alors proportionnelle à leur déception de ne pas voir les principes auxquels ils sont attachés s'incarner dans la réalité. (Rayou, 2003, p. 77)

Dans ce contexte, la planification de situations d'apprentissage où l'éthique de la discussion est utilisée doit être envisagée par l'enseignant dans la perspective d'un apprentissage graduel qui n'atteindra pas sa pleine maturité ni dans le cadre scolaire ni pour tous les sujets. Il s'agit, pour reprendre une expression chère à la réforme, d'un apprentissage « tout au long de la vie » (MELS, 2007a, p. 11). Ceci dit, nous sommes d'avis qu'il demeure d'intérêt de recourir à une telle approche en classe pour initier à la résolution de problèmes collectifs par l'argumentation « avec les autres » ainsi que pour développer la compétence à communiquer oralement dans un esprit d'ouverture, d'écoute active, de coopération et solidarité.

3.4 Enseigner l'argumentation dans une perspective éthique en s'inspirant de l'éthique de la discussion

Pour être à même d'enseigner l'argumentation dans une perspective éthique et communicationnelle, il va sans dire que les enseignants et enseignantes de français doivent, dans un premier temps, être en mesure d'apprécier la visée éthique de ce type de discours. Alors que leur formation initiale est devenue monodisciplinaire¹¹ et qu'elle se subdivise entre les cours d'éducation, de linguistique et de littérature, les espaces didactiques consacrés au dialogue interdisciplinaire sont de moins en moins nombreux.

En ce qui a trait à la didactique de la communication orale et à ses fondements, un seul cours obligatoire de trois crédits y est présentement consacré, sur une formation de cent vingt crédits échelonnée sur quatre ans, dans les principales universités francophones du Québec¹² : l'Université du Québec à Montréal (LIN2512 - La communication orale : fondements et didactique), l'Université de Montréal (DID4202 - Didactique des textes courants et de l'oral), l'Université de Sherbrooke (DID 322 : Didactique de l'oral) ainsi qu'à l'Université Laval (DID 23056 – Didactique du français III : Écriture et communication orale). À ce titre, leur descripteur insiste en majorité sur la connaissance des divers types et genres de textes oraux. Consciente de l'étendue des connaissances théoriques et des compétences didactiques à acquérir en ce qui a trait à l'enseignement de l'oral, nous réitérons néanmoins l'importance d'initier les futurs enseignants de français à la dimension éthique et communicationnelle de l'argumentation afin que le recours à ce type de discours ne rime pas exclusivement avec l'utilisation du débat en classe.

Pour ce faire, nous soumettons l'idée que les étudiants y soient notamment conscientisés par l'entremise d'ateliers et de conférences qui pourraient être réalisés en partenariat par diverses instances et organisations : service de monitorat, association étudiante, groupe de recherche,

¹¹ Ce changement a d'ailleurs eu lieu, en 2004, suite à l'intégration de la réforme scolaire au secondaire.

¹² L'information relative aux cours offerts par chacune de ses universités est disponible sur leur site Internet respectif. Pour connaître leur adresse exacte, consultez la bibliographie.

comité de programme, etc. Ces savoirs complémentaires pourraient, ensuite, être réinvestis en cours ou en stage lors de l'élaboration de séquences didactiques consacrées à l'usage d'une éthique de la discussion en communication orale. Dans ce contexte, la formation initiale des maîtres s'orienterait non seulement vers la didactique disciplinaire, mais poursuivrait également l'objectif d'ancrer les apprentissages réalisés par les élèves dans une perspective plus vaste, soit celle d'éduquer au vivre-ensemble et à la citoyenneté.

Pour que les futurs enseignants s'engagent activement dans l'émergence d'une culture de l'argumentation à l'école, il demeure indispensable qu'ils développent eux aussi, par le recours à l'éthique de la discussion, leurs compétences communicationnelles. Il en va de d'ailleurs de même pour les enseignants qui oeuvrent présentement dans les écoles secondaires du Québec. Des ateliers et conférences sur la dimension éthique de la communication pourraient également être offerts dans le cadre de la formation continue qui sera prochainement offerte aux enseignants de français au deuxième cycle du secondaire en vue de l'implantation du programme de formation en quatrième et cinquième secondaire.

Dans un article consacré à l'éthique et à la profession enseignante, Jeffrey insiste d'ailleurs sur l'importance de créer des espaces propices à la délibération entre enseignants sur divers problèmes rencontrés au fil des jours. À cet égard, il précise que « [c]et espace pour la délibération éthique, qui ouvre au partage sur le sens et la portée des valeurs morales liées à l'enseignement, est une composante incontournable des fonctions professionnelles » (Jeffrey, 2005, p. 383).

De plus, certaines recherches ont démontré, tel que le rappelle Gervais (2005), que le recours à l'argumentation pratique par les enseignants et les futurs enseignants leur permet de travailler davantage en mode collaboratif et de mettre en mots les expériences, les intentions éducatives et les valeurs qui influencent quotidiennement leur pratique professionnelle. Dans ce contexte, la réflexion pédagogique s'inscrit dans un processus délibératif qui permet d'outrepasser la constatation au profit de la co-construction. Les conclusions de la recherche de Gervais (2005) à ce sujet démontrent également le développement et la valorisation d'une

identité collective et professionnelle, l'augmentation du sentiment de compétence ainsi que le déploiement d'une pensée réflexive chez les enseignants qui ont recours à l'argumentation pratique.

À ce titre, l'argumentation permet à l'enseignant de devenir « le dépositaire d'un savoir-dire » (Pallascio et al., 2000, p. 58) qui permet d'exploiter pleinement la relation établie entre l'argumentation, la réflexion et l'innovation. Pour combattre le manque d'engagement, il importe donc que les enseignants apprennent à surmonter les obstacles et non simplement à les reconnaître et les énumérer. Pour ce faire, nous réitérons donc la nécessité que le personnel enseignant soit préalablement sensibilisé à la dimension éthique de la communication et, de surcroît, qu'il soit initié à l'éthique de la discussion puisque les compétences argumentatives ainsi déployées demeurent garantes de pratiques réflexives, collaboratives et participatives. Par conséquent, ces compétences « lui permettent d'agir de façon professionnelle et, aussi, de faire évoluer sa profession, d'innover en fonction de résultats de la recherche et du développement de son secteur d'intervention » (*Ibid.*, p. 60). De plus, lorsqu'elles sont combinées à

[...] une pensée créative et critique élaborée, [ces compétences] permettent au professionnel de l'enseignement de jouer son rôle de partenaire efficace dans le cadre d'un agir communicationnel, car il ne craint pas alors les critiques réciproques des partenaires, ni la problématisation de solutions partagées. (*Ibid.*, p. 60)

Lorsque les enseignants seront familiarisés avec le processus de discussion et qu'ils seront en mesure d'y recourir dans le cadre de leur propre pratique, comment pourront-ils ensuite favoriser concrètement le déploiement d'une rationalité communicationnelle chez leurs élèves? Par l'utilisation, dans le cadre d'une approche discursive, de situations problématiques qui permettront aux élèves de transformer leurs perceptions, leurs vérités, en véritables hypothèses. Pour y parvenir, il lui est conseillé d'opter pour une distinction claire entre les divers types de discussion : pragmatique, éthique ou morale. Cela permettra aux élèves de mieux comprendre les enjeux relatifs à chacun de ces types de discussion et, conséquemment, d'argumenter avec les autres de manière cohérente et pertinente. Par une pratique ponctuelle, les interlocuteurs développeront les aptitudes fondamentales au

développement d'habiletés argumentatives, soient : justifier son propos, s'impliquer face à l'interlocuteur, négocier, examiner la recevabilité des arguments, faire naître le besoin de démontrer et de vérifier.

À l'instar de Leleux (1997a, 1997b, 2002), nous reconnaissons le rôle central joué par l'argumentation à la fois dans le développement du jugement moral et la participation publique. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle il importe, selon nous, que l'apprentissage de ce type de discours favorise également l'écoute active, la décentration, l'engagement et la reconnaissance réciproque afin que les élèves parviennent progressivement à dépasser leur propre point de vue, purement individuel, afin de parvenir à l'adoption d'un point universel, intersubjectif. Il va sans dire que le développement de telles habiletés requiert des interventions fréquentes et concertées. Néanmoins, le fait de maîtriser les rouages de l'argumentation et de la communication donnera l'occasion aux générations futures d'être mieux outillées pour bâtir et préserver une société où chaque citoyen se considère partie prenante dans le processus de validation des normes communes.

À partir de ce moment, l'enseignant incarne un professionnel pour qui l'acte éducatif surpasse la transmission d'un savoir ou l'acquisition de compétences, car il « est orienté vers le mieux-être des individus et de la collectivité » (Gohier et al., 2000, p. 34). Peu importe leur discipline respective, il importe également que les enseignants se souviennent que « le but de l'éducation consiste [avant tout] à humaniser les personnes » (Demers, 2005, p. 349). En exploitant la portée éthique et morale du langage, nous sommes donc d'avis que l'éthique de la discussion représente une approche novatrice qui permettrait aux enseignants de travailler « [...] dans le sens du développement optimal des personnes [afin d'éveiller et de stimuler] le plus beau qui les habite. Dans ce [...] cas, l'élévation de la conscience humaine devient une probabilité » (*Ibid.*, p. 349).

CONCLUSION

Comment l'enseignement du français, langue maternelle, au deuxième cycle du secondaire peut-il favoriser chez les élèves non seulement le développement de leurs compétences langagières et la structuration de leur pensée, mais également la consolidation de leur identité personnelle, sociale et citoyenne? La perspective dans laquelle s'inscrit ce projet de recherche met de l'avant le pouvoir de la parole et propose une approche qui permettrait aux élèves de prendre conscience du caractère transversal de la communication et, plus spécifiquement, celui de la compétence à communiquer oralement selon des modalités variées. Alors que le programme de français, langue d'enseignement, destiné aux élèves en dernière année du deuxième cycle du secondaire n'est toujours pas connu, nous invitons entre autres les instances concernées à enrichir la famille de situations associée à la pensée critique d'une intention supplémentaire, soit celle de « confronter et défendre des idées en interagissant oralement pour résoudre collectivement des problèmes ». L'intégration de cette dernière permettrait non seulement l'actualisation des finalités du programme-cadre dans le développement d'une compétence disciplinaire, mais inciterait le personnel enseignant à recourir à des stratégies argumentatives qui favorisent non seulement la structuration de la pensée, mais permettent également l'exercice de la citoyenneté en insistant sur la résolution collective de problèmes par la discussion (MELS, 2007b, p. 13).

Tel que nous le rappelle Xypas, l'épanouissement global de l'élève et l'appropriation de sa propre citoyenneté ne peuvent s'effectuer que dans l'action, dans l'expérimentation. De fait, « [...] le jugement moral ne s'inculque pas par le discours du maître. On n'apprend pas à juger par soi-même sur ordre ou sous la contrainte, mais par l'exercice répété de son jugement » (Xypas, 2003b, p. 130). Cette approche, que nous qualifierons de citoyenne par l'importance qu'elle accorde à la délibération démocratique, nous semble une voie à explorer pour favoriser en classe de français le développement d'une pensée réflexive chez les élèves tout en les initiant à la participation publique. À l'instar de Leleux, nous partageons en effet l'avis selon lequel « [...] le dispositif de discussion [...] nous permet de former nos élèves à l'argumentation et à l'adoption d'un point de vue universel, deux qualités que nécessitent une

démocratie participative et, par conséquent, une éducation à la citoyenneté » (Leleux, 2002, p. 131).

C'est d'ailleurs la raison pour laquelle nous sommes d'avis que l'intégration d'une telle approche de l'intercompréhension ne peut que contribuer à l'enrichissement des modèles actuels d'enseignement de l'argumentation en français qui, tel que souligné précédemment, privilégient l'aspect structural du discours argumentatif au détriment de sa dimension éthique. C'est d'ailleurs ce qui nous a conduite, dans le cadre de nos recherches, à explorer puis à privilégier une approche issue d'une éthique de la discussion dont les principes visent l'instauration d'une dynamique d'interrelation – et non d'opposition – entre le sujet et la collectivité dans laquelle il s'inscrit.

Au fil de nos recherches, il nous a été possible de confirmer notre intuition initiale selon laquelle l'enseignement du français aurait tout avantage à s'ouvrir à la dimension éthique de la communication afin de promouvoir, dans le cas qui nous interpelle, une culture de l'argumentation qui rallie à la fois expression et évidence, esthétisme et démonstration, discussion et démocratie. Pour que les élèves prennent conscience du pouvoir des mots et des idées, il importe que la classe de français deviennent également un lieu d'échanges où les élèves sont invités à co-construire par l'entremise de la discussion pratique. Pour ce faire, l'occasion doit leur être offerte de laisser libre cours à l'expression de leurs propres préoccupations, réflexions et explorations sur des problèmes pragmatiques, éthiques et moraux.

À ce titre, l'éthique de la discussion représente selon nous une approche prometteuse dans le développement des compétences communicationnelles d'une nouvelle génération critique, responsable et solidaire. De plus, nous considérons non négligeable l'apport d'une vision voulant que le langage devienne la clé de voûte du développement moral basé non seulement sur la raison, mais également sur l'intercompréhension et la reconnaissance de la dimension expérientielle et affective de tout être humain.

Au-delà de la classe de français, l'usage généralisé de l'éthique habermassienne de la discussion à l'école pourrait contribuer à la consolidation d'une véritable communauté de recherche où la présence aux discussions de tous les concernés – qu'ils soient élèves, parents, enseignants ou directeurs – favoriserait non seulement la résolution collective des conflits, mais l'accroissement de leur sentiment d'appartenance. Bien entendu, cette intuition exigerait davantage d'investigations ainsi que la collaboration de tous les acteurs concernés; assurant de surcroît l'adoption d'une méthodologie conforme aux préceptes même de l'éthique habermassienne de la discussion. En effet, le présent projet pourrait facilement trouver écho dans le cadre de la réalisation d'une recherche de type développement, afin de poursuivre notre intention première de recherche, soit celle « [...] de contribuer à l'évolution et à l'amélioration des outils d'enseignement et d'apprentissage disponibles » (Loiselle, 2001, p. 94). En d'autres mots, la poursuite de cette recherche nous permettrait de travailler conjointement avec des enseignants et leurs élèves à l'élaboration de nouvelles pistes de solution qui répondraient davantage à leurs besoins et à leurs préoccupations en matière d'enseignement de l'argumentation. Face à la poursuite de tels objectifs, la recherche développement représenterait le modèle tout désigné, car cette démarche

[...] amène la production de matériel s'appuyant sur les connaissances produites pour la recherche en éducation, permet d'appliquer ces connaissances dans des contextes donnés et peut, par l'analyse de l'expérience de développement, fournir des pistes valides à d'autres chercheurs ou à d'autres concepteurs. (*Idem.*)

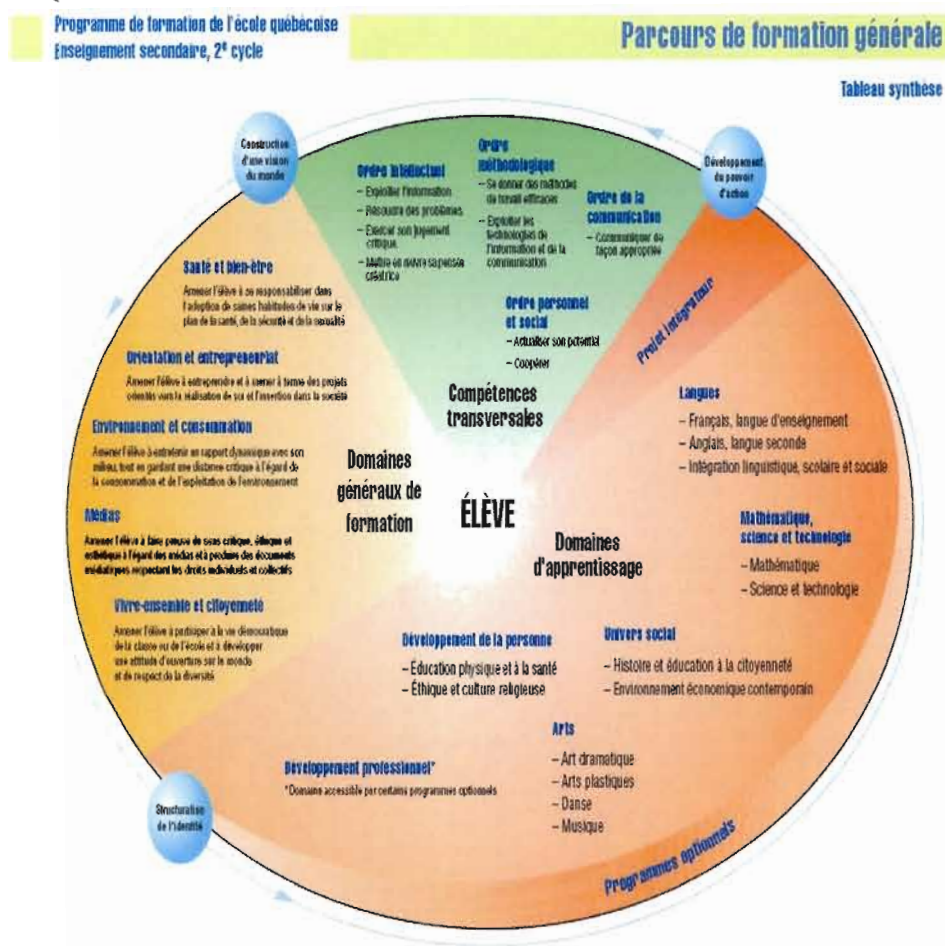
Ensemble, nous pourrions alors étudier empiriquement l'intérêt de recourir à une telle approche pour stimuler et guider l'apprentissage dans le but permettre à chaque élève de déployer sa personnalité afin que celui-ci devienne un être humain épanoui et autonome, doublé d'un citoyen ou une citoyenne responsable et solidaire.

Par ce mémoire de maîtrise, nous espérons avoir démontré quel serait l'apport des partenariats qu'il serait possible d'établir entre la didactique des langues et celle de l'éthique afin de contribuer ainsi à l'enrichissement de leurs pratiques éducatives respectives. En effet, force est de souligner que l'intégration d'une éthique de la discussion, dans l'enseignement de l'argumentation en classe de français, ne peut s'effectuer sans la complicité et l'expertise d'enseignants qualifiés en ces domaines. De surcroît, le présent projet se veut avant tout un

plaidoyer en faveur d'une meilleure communication entre les diverses disciplines afin de mettre davantage en lumière leurs préoccupations didactiques communes. Par conséquent, nous espérons sincèrement que notre démarche trouvera concrètement écho dans les écoles secondaires du Québec et qu'elle saura inspirer d'autres chercheurs, d'autres concepteurs, d'autres enseignants ou futurs enseignants à travailler dans cette optique, car « [...] la transformation de l'école ne pourra s'accomplir si la recherche demeure un domaine fermé sur lui-même » (Duckworth, 2004, p. 81).

APPENDICE A

PFÉQ - TABLEAU SYNTHÈSE DU PARCOURS DE FORMATION GÉNÉRALE



Programme de formation de l'école québécoise

Un programme de formation pour le XXI^e siècle

D'après le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2007a. « Un programme de formation pour le XXI^e siècle ». Chap. in *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, Deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec, p. 29.

BIBLIOGRAPHIE

Adam, Jean-Michel. 2005. *Les textes : types et prototypes - récit, description, argumentation, explication et dialogue*. Coll. « Fac. Linguistique ». Paris : Armand Colin, 223 p.

Allard, Philippe. 1997. « La citoyenneté et le modèle discursif de la démocratie de Jürgen Habermas ». Mémoire de maîtrise en sciences politiques, Sainte-Foy (Qué.), Université Laval, 149 p.

Amossy, Ruth. 2006. *L'argumentation dans le discours*. Coll. « Coursus – Linguistique ». Paris : Armand Colin, 275 p.

Anadon, Martha (dir. publ.). 2001. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Coll. « Formation et profession ». Québec : Presses de l'Université Laval, 118 p.

Angermüller, Johannes. 2007. « Introduction. L'analyse du discours en Allemagne et en France : Croisements nationaux et limites disciplinaires ». *Langage et Société*, no 120 (juin), p.5-15.

Anscombre, Jean-Claude et Oswald Ducrot. 1983. *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles : P. Mardaga. Coll. « Philosophie et langage », 184 p.

Apel, Karl-Otto. 1996. *Discussion et responsabilité*. 2 t. Coll. « Passages ». Paris : Cerf.

Aubé, Michel. 2004. « La compétence de l'ordre de la communication : Matrice originelle de toutes les compétences ». *Vie pédagogique*, no 131 (avril-mai), p. 13-16.

Avanzini, Guy. 2003. « Postface ». In *Les citoyennetés scolaires*, sous la dir. de Constantin Xypas, p.317-325. Coll. « Éducation et formation ». Paris : Presses universitaires de France.

Berrier, Astrid. 2000. « La conversation, la discussion, le débat... et les autres ». *Québec Français*, no 118 (été), p. 39-41.

Bertin, André. 1996. « Déontologisme ». In *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, sous la dir. de Monique Canto-Sperber, p. 403-408. Paris : Presses universitaires de France.

Bisault, Joël et collaborateurs. 2004. « Quelques éléments de cadrage de cette recherche ». In *Argumentation et disciplines scolaires*, sous la dir. de Jacques Douaire, p. 13-43. Coll. « didactiques, apprentissages, enseignements ». Saint-Fons : Institut national de recherche pédagogique.

Blackburn, Pierre. 1994. *Logique de l'argumentation*. St-Laurent (Qué.): Renouveau pédagogique, 494 p.

Blain, Thérèse, Danielle Frattaboli, Jean-Yves Quesnel et Yvon Théroux. 1992. *Technique de dissertation*. Sainte-Foy (Qué.) : Le Griffon d'argile, 186 p.

Boissinot, Alain. 1992. *Les textes argumentatifs*. Coll. « Didactiques ». Toulouse : Bertrand-Lacoste/CRDP de Toulouse, 175 p.

Boisvert, Jacques. 1999. *La formation de la pensée critique : Théorie et pratique*. Coll. « L'école en mouvement ». St-Laurent (Qué.) : Renouveau pédagogique, 152 p.

Bonnichon, Gilles, et Daniel Martina. 2000. *Décloisonner le français en interdisciplinarité*. Coll. « Chemins de Formation ». Paris : Magnard, 124 p.

Bouchard, Nancy. 2002. « L'approche reconstructive : Pour éduquer à la reconnaissance réciproque des personnes ». Chap. in *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale – Six approches contemporaines*, p. 171-196. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.

Bouchard, Nancy (dir. publ.). 2004. *Éduquer le sujet éthique par des approches novatrices en enseignement et en animation*. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec, 176 p.

Bouchard, Nancy, et Jacques Pierre. 2006. *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 87 p.

Bouchard, Nancy. 2007. « L'éducation éthique au sein du programme québécois de formation : une éducation transversale? ». *McGill Journal of Education*, vol. 42, no 3 (automne), p. 411-426.

Bouchindhomme, Christian, et Rainer Rochlitz (dir. publ.). 1996. *Habermas, la raison, la critique*. Coll. « Procope ». Paris : Cerf, 238 p.

Bouchindhomme, Christian. 2002. *Le vocabulaire de Habermas*. Paris : Ellipses, 80 p.

Bouhat, Chantal. 1993. *Guide de présentation des mémoires et des thèses*. Montréal : Université du Québec à Montréal, Décanat des études avancées et de la recherche, 110 p.

Boyer, Jean-Yves, et Lorraine Savoie-Zajc (dir. publ.). 1997. *Didactique du français. Méthodes de recherche*. Coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement ». Montréal : Logiques, 339 p.

Brassart, Dominique Guy. 1990. « Explicatif, argumentatif, descriptif, narratif et quelques autres. Notes de Travail. » *Recherches*, no 13 (novembre), p. 21-59.

Breton, Philippe, et Gilles Gauthier. 2000. *Histoire des théories de l'argumentation*. Coll. « Repères », no 292. Paris : La Découverte, 122 p.

Breton, Philippe. 2000. « Citoyenneté et enseignement de l'argumentation ». Communication présentée dans le cadre des Premières Rencontres Inter-IUFM, IUFM de Caen, 23-25 mars 2000. Publiée dans le site de l'INA, <http://www.ina.fr/inattheque/activites/iufm/caen2000/caen01.pdf>, consulté le 31 juillet 2007.

_____. 2003a. *L'argumentation dans la communication*. Coll. « Repères », no 204. Paris : La Découverte, 122 p.

_____. 2003b. « L'argumentation en communication ». Communication rapportée par Alain Nossereau. Publiée dans le site d'Éducanet, <http://www.educnet.education.fr/ecogest/veille/communication/com05.htm>, section « Veille – Communication », consulté le 30 juillet 2007.

Brossard, Luce. 1991. « Le professeur d'histoire : une ressource précieuse pour l'éducation à la démocratie ». *Vie pédagogique*, no 74, p. 22-26.

Brossard, Michel. 2004. *Vygotski : Lectures et perspectives de recherches en éducation*. Coll. « Éducation et didactiques ». Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 255 p.

Carbonneau, Michel et Marie-Françoise Legendre. 2002. « Pistes pour une relecture du programme de formation et de ses référents conceptuels ». *Vie pédagogique*, no 123 (avril-mai), p. 12-17.

Charaudeau, Patrick. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette, 927 p.

Charbonneau, Jacqueline, et Lise Ouellet. 2007. « Regard sur la communication orale en français, langue d'enseignement au secondaire dans le programme de formation de l'école québécoise ». In *La didactique du français oral au Québec*, sous la dir. de Ginette Plessis-Bélair, Lizanne Lafontaine et Réal Bergeron, p.141-159. Coll. « Éducation – Recherche », no 24. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Chartrand, Suzanne-Geneviève. 1993. « Les composants structurels du discours argumentatif écrit selon un modèle construit à des fins didactiques pour la classe de français ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XIX, no 4, p. 679-693.

_____. 1995a. *Modèle pour une didactique du discours argumentatif écrit en classe de français*. Thèse de doctorat soutenue en 1992. Coll. « Prix Jeanne-Grégoire ». Montréal : Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 313 p.

_____. 1995b. « Outils pour l'enseignement des discours argumentatifs écrits en compréhension ». *Québec Français*, no 96 (hiver), p. 42-44.

_____. 1995c. « Pistes didactiques pour enseigner la production de textes argumentatifs ». *Québec Français*, no 97 (printemps), p. 35-37.

Christensen, Carl Roland, David Garvin et Ann Sweet. 1994. *Former à une pensée autonome : la méthode de l'enseignement par la discussion*. Coll. « Pédagogie en développement ». St-Laurent (Qué.) : Renouveau pédagogique, De Boeck Université, 336 p.

Combettes, Bernard. 2001. « Langue, langage, discours et formation du collégien ». In *École, langage et citoyenneté*, sous la dir. de Michèle Verdelhan-Bourgade, p. 237-350. Paris/Montréal : L'Harmattan.

Commission des programmes d'études. 2005. *Vers un élève citoyen*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 62 p.

Conseil supérieur de l'éducation. 1998a. *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*. Sainte-Foy (Qué.) : Conseil Supérieur de l'Éducation, Ministère de l'Éducation, 72 p.

_____. 1998b. *Pour un renouvellement prometteur des programmes à l'école*. Avis à la ministre de l'Éducation. Sainte-Foy (Qué.) : Conseil Supérieur de l'Éducation, Ministère de l'Éducation, 68 p.

_____. 1998c. *Éduquer à la citoyenneté*. Sainte-Foy (Qué.) : Conseil Supérieur de l'Éducation, Ministère de l'Éducation, 114 p.

_____. 2001. *Mémoire du Conseil supérieur de l'éducation à la Commission des États Généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec*. Sainte-Foy (Qué.) : Conseil Supérieur de l'Éducation, Ministère de l'Éducation, 19 p.

_____. 2003. *L'appropriation locale de la réforme : Un défi à la mesure de l'école secondaire*. Avis au ministre de l'Éducation, Sainte-Foy (Qué.) : Conseil Supérieur de l'Éducation, Ministère de l'Éducation, 80 p.

_____. 2004. *Un nouveau souffle pour la profession enseignante*. Avis au ministre de l'Éducation. Sainte-Foy (Qué.) : Conseil Supérieur de l'Éducation, Ministère de l'Éducation, 125 p.

_____. 2007. *Soutenir l'appropriation des compétences transversales et des domaines généraux de formation*. Québec : Conseil Supérieur de l'Éducation, Ministère de l'Éducation, 82 p.

Courtois, Stéphane. 2000a. *L'éthique du discours et le problème de la connaissance morale*. Coll. « Cahiers d'éthique et de philosophie politique », no 2010. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Laboratoire de recherche en éthique et en philosophie politique, 26 p.

_____. 2000b. *Principe du discours et délibération démocratique : sens et portée du modèle du discours dans la théorie du droit et de la démocratie de Habermas*. Coll. « cahiers d'éthique et de philosophie politique », no 2009. Trois-Rivières : Université du

Québec à Trois-Rivières, Laboratoire de recherche en éthique et en philosophie politique, 24 p.

Cusset, Yves. 2001. *Habermas, l'espoir de la discussion*. Coll. « le bien commun ». Paris : Michalon, 124 p.

Daniel, Marie-France. 2005. *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Coll. « Éducation-Intervention ». Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec, 165 p.

Declercq, Gilles. 1992. *L'art d'argumenter. Structures rhétoriques et littéraires*, [s.l.] : Universitaires, 283 p.

Delors, Jacques (dir. publ.). 1998. *L'éducation pour le vingt et unième siècle : questions et perspectives*. Paris : UNESCO/Odile Jacob. Coll. « Éducation en devenir », 382 p.

Demers, Pierre. 2005. « Professionnaliser pour mieux éduquer ». In *La profession enseignante au temps des réformes*, sous la dir. de Diane Biron, Monica Cividini et Jean-François Desbiens, p.346-362. Sherbrooke (Qué.) : Éditions du CRP/Faculté d'éducation – Université de Sherbrooke. Coll. « Les professions de l'enseignement.

Douaire, Jacques (dir. publ.). 2004. *Argumentation et disciplines scolaires*. Coll. « didactiques, apprentissages, enseignements ». Saint-Fons : Institut national de recherche pédagogique, 329 p.

Duckworth, Eleanor. 2004. « L'exploration critique dans la salle de classe ». In *Transformer l'école*, sous la dir. de Jean-Paul Bronckart et Monica Gather Thurler, p.79-97. Coll. « Raisons éducatives ». Bruxelles : De Boeck Université.

Dufays, Jean-Louis. 2007. « De la discipline déclarée à la discipline apprise : un an d'observation de deux enseignantes de français et de leurs élèves ». In *La didactique du français – Les voies actuelles de la recherche*, sous la dir. de Érick Falardeau, Carole Fisher, Claude Simard et Noëlle Sorin, p. 63-82. Coll. « Formation et profession ». Québec : Presses de l'Université Laval.

Escrivá, Inès. 2003. « Intégrer les domaines généraux de formation dans l'enseignement disciplinaire : un défi parmi tant d'autres ». *Vie pédagogique*, no 129 (novembre-décembre), p.1-8.

<http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/articles/integrerdomainegeneraux.pdf> (consulté le 07/12/2007)

Falardeau, Érick, Carole Fisher, Claude Simard et Noëlle Sorin (dir. publ.). 2007. *La didactique du français – Les voies actuelles de la recherche*. Coll. « Formation et profession ». Québec : Presses de l'Université Laval, 274 p.

Ferry, Jean-Marc. 1987. *Habermas : L'éthique de la communication*. Coll. « Recherches politiques ». Paris : Presses universitaires de France, 587 p.

Ferry, Jean-Marc. 1994. *Justice politique et démocratie procédurale*. T. 2 de *Philosophie de la communication*. Coll. « Humanités ». Paris : Cerf, 125 p.

Fortin-Melkevik, Anne. 1996. « Habermas ». In *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, sous la dir. de Monique Canto-Sperber, p. 677-679. Paris : Presses universitaires de France.

Fourez, Gérard (dir. publ.). 2002. *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Coll. « Perspective en Éducation et Formation ». Bruxelles : De Boeck Université, 283 p.

Gagnon, Nicole et Marthe Van Neste. 2003a. « Développer la magie de l'enseignement... Le pourquoi et le comment des domaines généraux de formation ». *Vie pédagogique*, no 129 (novembre-décembre), p. 14-18.

_____. 2003b. « Quand la vie envahit l'école... ». *Vie pédagogique*, no 129 (novembre-décembre), p. 46-50.

Galichet, François. 1998. *L'éducation à la citoyenneté*. Coll. « Exploration interculturelle et science sociale ». Paris : Anthropos, 202 p.

Gendron, Claude. 2003. *Éduquer au dialogue – L'approche de l'éthique de la sollicitude*. Coll. « Savoir et formation ». Paris : L'Harmattan, 306 p.

Gervais, Colette. 2005. « Rapport au savoir et à l'expérience dans le discours d'un enseignant associé sur sa pratique ». In *La profession enseignante au temps des réformes*, sous la dir. de Diane Biron, Monica Cividini et Jean-François Desbiens, p.299-312. Sherbrooke (Qué.) : Éditions du CRP/Faculté d'éducation – Université de Sherbrooke. Coll. « Les professions de l'enseignement ».

Gohier, Christiane, Marta Anadòn, Yvon Bouchard, Benoit Charbonneau et Jacques Chevrier. 2000. « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant ». In *L'enseignant, un professionnel*, sous la dir. de Christiane Gohier, Nadine Bednarz, Louise Gaudreau, Richard Pallascio et Ghyslaine Parent, p. 21-56. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.

Golder, Caroline. 1996. *Le développement des discours argumentatifs*. Coll. « Actualités pédagogiques et psychologiques ». Lausanne : Delachaux et Niestlé, p. 220

Grondin, Jean. 1993. *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*. Paris : J. Vrin. Coll. « Bibliothèque d'histoire de la philosophie », 288 p.

Groupe de travail sur la réforme du curriculum. 1997. *Réaffirmer l'école. Prendre le virage du succès*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec.

Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire. 1994. *Préparer les jeunes au 21^e siècle*. Québec : Ministère de l'Éducation du Québec, Gouvernement du Québec.

Guilbert, Louise, Jacques Boisvert et Nicole Ferguson. 1999. *Enseigner et comprendre : Le développement d'une pensée critique*. Coll. « Formation et profession ». Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université Laval, 329 p.

Habermas, Jürgen. 1981. L'activité communicationnelle - Dialectique de la rationalisation. Un entretien entre Jürgen Habermas, Axel Honneth, Eberhard Knöddler-Bunte et Arno Widmann ». Tel que cité dans *Les cahiers de Philosophie*, no 3, hiver 1986-1987, p. 59-100.

Habermas, Jürgen. 1986. *Morale et communication*, Coll. « Champs », no 420. Paris : Flammarion, 212 p.

_____. 1987. *Rationalité de l'agir et rationalisation de la société*. T.1 de *Théorie de l'agir communicationnel*. Coll. « L'espace du politique ». Paris : Fayard, 448 p.

_____. 1992. *De l'éthique de la discussion*. Coll. « Champs », no 421. Paris : Flammarion, 202 p.

_____. 1997a. *Droit et démocratie : entre faits et normes*. Coll. « NRF-Essai ». Paris : Gallimard, 551 p.

_____. 1997b. *Débat sur la justice politique*. Coll. « Humanités ». Paris : Cerf, 187 p.

_____. 1998. *L'intégration républicaine : essai de théorie politique*. Paris : Fayard, 386 p.

_____. 2001. Une entrevue avec Nicolas Truong. Tel que cité dans *Le Monde de l'éducation*, no 290, juillet-août 2001.
<http://www.lemonde.fr/mde/ete2001/habermas.html>, consulté le 21 mars 2007.

Hélou, Christophe. 2003. « Avec les collégiens : entre ordres et désordres ». In *Les citoyennetés scolaires*, sous la dir. de Constantin Xypas, p.93-104. Coll. « Éducation et formation – Pédagogie théorique et critique ». Paris : Presses universitaires de France.

Ipperciel, Donald. 2003. *Habermas : le penseur engagé – Pour une lecture « politique » de son œuvre*. Coll. « Lecture ». Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université Laval, 75 p.

Jeffrey, Denis. 2005. « Éthique et profession enseignante ». In *La profession enseignante au temps des réformes*, sous la dir. de Diane Biron, Monica Cividini et Jean-François Desbiens, p.377-390. Sherbrooke (Qué.) : Éditions du CRP/Faculté d'éducation – Université de Sherbrooke. Coll. « Les professions de l'enseignement.

Jobin, Mireille. 2003. « Les domaines généraux de formations : une éducation à la civilisation ». Entrevue avec Edgar Morin. Tel que cité dans *Vie pédagogique*, no 129 (novembre-décembre), p.19-21.

Jonnaert, Philippe. 2002. *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck, 97 p.

Kohlberg, Lawrence. 1981. *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco: Harper & Row, Coll. "Essays on Moral Development", 441 p.

_____. 1984. *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral*, San Francisco: Harper & Row, Coll. "Essays on Moral Development", 729 p.

Lafontaine, Lizanne. 2007. *Enseigner l'oral au secondaire*. Coll. « Didactique – Langue et communication ». Montréal : Chenelière Éducation, 139 p.

Lefrançois, David. 1999. *Une double orientation de l'éducation : l'école comme lieu de transmission de l'héritage et un levier de changement*, Coll. « cahiers d'éthique et de philosophie politique », no 9903. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières/Laboratoire de recherche en éthique et en philosophie politique, 15 p.

_____. 2000a. « Éducation éthique et citoyenneté démocratique : de la formation morale à l'éducation du citoyen en démocratie ». Mémoire de maîtrise, Trois-Rivières, Université du Québec à Trois-Rivières, 146 p.

_____. 2000b. *Éducation à la citoyenneté et démocratie délibérative*. Coll. « cahiers d'éthique et de philosophie politique », no 2012. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Laboratoire de recherche en éthique et en philosophie politique, 35 p.

_____. 2001. « L'éducation à la citoyenneté et l'apprentissage de la discussion : une relation nécessaire ». In *L'éducation à la citoyenneté*, sous la dir. de Michel Pagé, Fernand Ouellet et Luiza Cortesao, p.79-93. Sherbrooke (Qué.) : CRP, Faculté d'éducation.

_____. 2004. « Sur quelle conception de la citoyenneté édifier un modèle de formation civique? La réponse de la théorie de la démocratie délibérative ». In *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté*, sous la dir. de Fernand Ouellet, p.73-100. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université Laval.

Leleux, Claudine. 1993. « L'éthique habermassienne de la discussion ». *Entre-vues*, no 18, p. 42-82.

_____. 1995. Une éthique de la reconstruction. Un entretien avec le philosophe Jean-Marc Ferry. Tel que cité dans *Entre-vues*, no 26, p. 39-61

_____. 1997a. *Repenser l'éducation civique*. Coll. « Humanités ». Paris : Cerf, 120 p.

_____. 1997b. *Réflexions d'un professeur de morale*. Bruxelles : Démopédie, 146 p.

_____. 2000. *Éducation à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. T.1. Coll. « Outils pour enseigner ». Bruxelles : De Boeck, 207 p.

_____. 2002. « L'éthique de la discussion – Pour une éducation à l'intercompréhension ». In *Pour un renouvellement des pratiques d'éducation morale – Six approches contemporaines*, sous la dir. de Nancy Bouchard, p. 107-134. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.

_____. 2006. *Éducation à la citoyenneté. Les droits et les devoirs de 5 à 14 ans*. T.2. Coll. « Outils pour enseigner ». Bruxelles : De Boeck, 239 p.

Loiselle, Jean. 2001. « La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques ». In *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, sous la dir. de Martha Anadón, p. 77-97. Coll. « Formation et profession ». Québec : Presses de l'Université Laval.

Marchand, Camille. 2003. « Dossier : Les domaines généraux de formations ». *Vie pédagogique*, no 129 (novembre-décembre), p.13.

Martel, Guylaine. 1998a. *Autour de l'argumentation : rationaliser l'expérience quotidienne*. Coll. « Langue et pratiques discursive ». Québec : Nota Bene, 180 p.

_____. 1998b. *Pour une rhétorique du quotidien*, Coll. « Recherches sociolinguistiques », no 4. Québec : Centre interdisciplinaire de recherche sur les activités langagières (CIRAL), Université Laval, 198 p.

_____. 2000. « Une argumentation de l'oral spontané ». *Québec Français*, no 118 (été), p. 48-51.

Mayor, Frederico. 1998. « L'éducation aux portes du troisième millénaire ». Discours du directeur général de l'UNESCO promulgué à l'occasion du Congrès intercontinental sur l'éducation. Paris, 21 juin, 1998.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001129/112923F.pdf>, consulté le 15 juin 2007.

Mélançon, Joseph. 1995. « La dissertation; Pour quoi faire? ». *Québec Français*, no 96, Hiver 1995, p.82-84.

Métayer, Michel. 1997. *La philosophie éthique : Enjeux et débats actuels*. Coll. « Philosophie ». Saint-Laurent (Qué.) : Renouveau Pédagogique, 426 p.

Ministère de l'Éducation du Québec. 1992. *Priorités dans l'enseignement du français, langue maternelle et langue d'adoption*. Québec : Gouvernement du Québec, 11 p.

_____. 1995. *Programmes d'Études. Le français, enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 178 p.

_____. 1996. *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996. Exposé de la situation*. Québec : Gouvernement du Québec, <http://www.meq.gouv.qc.ca/etat-gen/menu/tabmat.htm>, section « À propos de la mission éducative », consulté le 10 avril 2007.

_____. 1997. *L'école tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec : Gouvernement du Québec, http://www.mels.gouv.qc.ca/reforme/pol_eco/ecole.htm, section « Message de la ministre », consulté le 10 avril 2007.

_____. 2000. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. 2005. *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec, 11 p.

_____. 2006. *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, Premier cycle*, Québec : Gouvernement du Québec, 575 p.

_____. 2007a. « Un programme de formation pour le XXI^e siècle ». Chap. in *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, Deuxième cycle*, p.1-32. Québec : Gouvernement du Québec.

_____. 2007b. « Domaines généraux de formation ». Chap. in *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, Deuxième cycle*, p.1-14. Québec : Gouvernement du Québec.

_____. 2007c. « Compétences transversales ». Chap. in *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, Deuxième cycle*, p.1-22. Québec : Gouvernement du Québec.

_____. 2007d. « Domaine des langues ». Chap. in *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, Deuxième cycle*, p.1-4. Québec : Gouvernement du Québec.

_____. 2007e. « Français, langue d'enseignement ». Chap. in *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, Deuxième cycle*, p.1-130. Québec : Gouvernement du Québec.

Moisan, Mario. 2000. « Valoriser la discussion pour raviver la communication orale ». *Québec Français*, no 96 (été), p.34-38.

Nysenholc, Adolphe, et Thomas Gergely. 2000. *Argumenter - Information et persuasion*. Coll. « Culture & Communication ». Bruxelles : De Boeck Université, 200 p.

Ouellet, Fernand (dir. publ.). 2004. *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* Québec : Presses de l'Université Laval, 246 p.

Organisation de coopération de développement économique. 2004. *Résoudre des problèmes, un atout pour réussir : évaluations des compétences transdisciplinaires issues de PISA 2003*. Paris : Organisation de coopération et de développement économique, 167 p.

Pagé, Michel. 2004. « L'éducation à la citoyenneté : des compétences pour la participation en démocratie plurielle ». In *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté?*, sous la dir. de Fernand Ouellet, p. 49-71. Québec : Presses de l'Université Laval.

Pagoni-Andréani, Maria. 1999. *Le développement socio-moral – Des théories à l'éducation civique*. Coll. « Savoirs mieux – Éducation », no 7. Paris : Presses universitaires du Septentrion, 133 p.

Pallascio, Richard, et Louise Lafortune (dir. publ.). 2000. *Pour une pensée réflexive en éducation*. Coll. « Éducation – Recherche », no 1. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec, 349 p.

Pallascio, Richard, Pierre Angenot, Louise Lafortune, Louise Julien, Martine Nachbauer et Gabriel Gosselin. 2000. « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant ». In *L'enseignant, un professionnel*, sous la dir. de Christiane Gohier, Nadine Bednarz, Louise Gaudreau, Richard Pallascio et Ghyslaine Parent, p. 57-75. Sainte-Foy (Qué.) : Presses de l'Université du Québec.

Pekarek Doehler, Simona. 2005. « De la nature située des compétences en langue ». In *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, sous la dir. de Jean-Paul Bronckart, Ecaterina Bulea et Michèle Pouliot, p. 41-68. Coll. « Éducation et didactiques ». Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires Septentrion.

Perelman, Chaim (dir. publ.). 1967. *La théorie de l'argumentation. Perspectives et applications*, Louvain : Nauwelaerts, 614 p.

Perelman, Chaim, et Lucie Olbrechts-Tyteca. 1988. *Traité de l'argumentation*. Bruxelles : Université de Bruxelles, 734 p.

Perelman, Chaim. 2007. « Argumentation ». In *Encyclopaedia Universalis*.

Piantanida, Maria et Noreen B. Garman. 1999. *The Qualitative Dissertation*, Californie : Corwin Press Inc., 273 p.

Picard, Liette et Marcel Doyon. 1997. « Une école où l'élève s'engage activement dans sa réussite scolaire ». *Vie pédagogique*, no 102 (février-mars), p. 25-27.

Plantin, Christian. 1990. *Essai sur l'argumentation. Introduction linguistique à l'étude de la parole argumentative*. Coll. « Argumentation et sciences du langage ». Paris : Kimé, 351 p.

Pourtois, Hervé. « Le point de vue moral et le principe d'universalisation. De Kant à Habermas. » Version remaniée d'une communication présentée à la Société philosophique de Louvain, le 25 mars 1998. Université catholique de Louvain. <http://www.etes.ucl.ac.be/DOCH/DOCH48.html>, consulté le 21 mars 2007.

Préfontaine, Clémence. 1994. *Enseigner le français. Pour qui? Pourquoi? Comment?* Coll. « Théories et pratiques dans l'enseignement ». Montréal : Logiques, 317 p.

Ralws, John. 1987. *Théorie de la justice*. Coll. « Empreintes ». Paris : Seuil, 666 p.

Rayou, Patrick. 2003. « Les univers politiques des élèves : entre repli et engagement ». In *Les citoyennetés scolaires*, sous la dir. de Constantin Xypas, p.75-92. Coll. « Éducation et formation ». Paris : Presses universitaires de France.

Renault, Emmanuel, et Yves Dintomer (dir. publ.). 2003. *Où en est la théorie critique?* Coll. « Recherches ». Paris : La Découverte, 280 p.

Ricoeur, Paul. 1990. *Soi-même comme un autre*. Coll. « Points - Essais », no 330. Paris : Seuil, 425 p.

_____. 1995. *Le Juste*. Coll. « Philosophie ». Paris : Esprit, 221 p.

Rivest, Bruno. 2002. *L'éthique de la discussion de Karl-Otto Apel*. Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 104 p.

Simard, Claude. 1993. « Prolégomène à la didactique ». In *Revue de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol. 15, no 1, p. 59-73.

Simonet, Renée et Jean Simonet. 1990. *L'argumentation. Stratégie et tactiques*. Paris : D'Organisation, 158 p.

Taylor, Charles. 1998. *Les sources du moi. La formation de l'identité moderne*, Trad. de l'anglais par C. Melançon. Montréal : Boréal, 712 p.

Toulmin, Stephen Edelston. 1993. *Les usages de l'argumentation*. Paris : Presses universitaires de France, 325 p.

Université de Montréal, Section Répertoire de cours / Cours DID4202

http://www.progcours.umontreal.ca/guichets/progcours/cours/index_fiche_cours/DID4202.html, site Internet consulté le 01 mars 2008.

Université de Sherbrooke, Section Description de l'activité pédagogique, Cours DID 322
<http://www.usherbrooke.ca/programmes/cours/DID/did322.htm>, Site Internet consulté le 01 mars 2008.

Université du Québec à Montréal, Section Registrariat / Cours / Cours LIN2512.
http://www.websvsinfo.uqam.ca/regis/PKG_WPUB.AFFICHE_cours_desc?P_sige=LIN2512, site Internet consulté le 01 mars 2008.

Université Laval, Section Cours, programmes et horaire, Cours DID 23056
<http://www.ulaval.ca/sq/CO/C1/DID/DID-23056.html>, site Internet consulté le 01 mars 2008.

Van der Maren, Jean-Marie. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal/Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal/De Boeck Université. Coll. « Éducation et formation – Fondements », 506 p.

Vygotski, Lev Semenovitch. 1997. *Pensée et langage*. Paris : La Dispute, 536 p.

Xypas, Constantin (dir. publ.). 2003a. *Les citoyennetés scolaires*. Coll. « Éducation et formation ». Paris : Presses universitaires de France, 325 p.

_____. 2003b. « Éducation morale ou éducation à la citoyenneté? ». Chap. in *Les citoyennetés scolaires*, p.125-146. Coll. « Éducation et formation ». Paris : Presses universitaires de France.

Young, Robert. 1992. *Critical Theory and Classroom Talk*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 141 p.